

Jens Wolling und Priscila Berger

**Die Vermittlung von Medienkompetenz in
allgemeinbildenden Schulen - Zentrale Ergebnisse eines
Evaluationsprojekts**

kommunikationswissenschaft
interdisziplinär [kw.interdisziplinär]

Herausgegeben von Prof. Dr. Nicola Döring
und Prof. Dr. Jens Wolling

Institut für Medien und Kommunikationswissenschaft
an der Technischen Universität Ilmenau

Band 7

Die Vermittlung von Medienkompetenz in allgemeinbildenden Schulen

Zentrale Ergebnisse eines Evaluationsprojekts

Jens Wolling
und
Priscila Berger



Universitätsverlag Ilmenau

2018

Impressum

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Angaben sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

Technische Universität Ilmenau/Universitätsbibliothek

Universitätsverlag Ilmenau

Postfach 10 05 65

98684 Ilmenau

<https://www.tu-ilmenau.de/universitaetsverlag>

readbox unipress

in der readbox publishing GmbH

Am Hawerkamp 31

48155 Münster

<http://unipress.readbox.net/>

ISSN 1865-3804

ISBN 978-3-86360-184-3 (Druckausgabe)

URN urn:nbn:de:gbv:ilm1-2018100036

DOI 10.22032/dbt.34913

Covergrafiken: Created by lbrandify or Freepik - Freepik.com
pixabay.com

Collage: Iwanja Wolling

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis	VI
Tabellenverzeichnis	VII
Einleitung und Überblick	1
1. Erstes Teilprojekt: Analyse des Konzepts Medienkompetenz.....	5
2. Zweites Teilprojekt: Exploration der Umsetzung des Curriculums in den Schulen.....	18
3. Drittes Teilprojekt: Exploration des Kontextes auf regionaler und überregionaler Ebene – Fortbildung und Vernetzung	33
4. Viertes und fünftes Teilprojekt: Repräsentative Befragung von Lehrenden und Schulleitungen	51
5. Sechstes Teilprojekt: Fallstudien – „Best Practice“	98
6. Resümee	116
Literatur.....	118
Anhang.....	122

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Prozess der Implementierung von Medienkompetenzkonzepten in Schulen	10
Abbildung 2: Erstes Forschungsmodell basierend auf der Literaturanalyse.....	17
Abbildung 3: Auf Grundlage der qualitativen Explorationen ergänztes Forschungsmodell	49
Abbildung 4: Verbesserungsbedarf aus Sicht der Schulleitungen (die drängendsten Aufgaben)	74
Abbildung 5: Verbesserungsbedarf aus Sicht der Schulleitungen (weniger drängende Aufgaben).....	75
Abbildung 6: Beurteilung der Rahmenbedingungen (Ressourcen) aus Sicht der Lehrenden (Indizes)	77
Abbildung 7: Wichtigkeit der Kompetenzdimensionen	85
Abbildung 8: Praktische Umsetzung der Kompetenzdimensionen.....	86
Abbildung 9: Wahrgenommene Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler auf den sechs Dimensionen	86
Abbildung 10: Analysemodell mit ausgewählten Einflussfaktoren	89

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1:	Vergleichende Darstellung der Konzepte von Medienkompetenz	9
Tabelle 2:	Gesamtzahl der Schulen und Lehrkräfte in Thüringen und Anzahl der für die Stichprobe ausgewählten Schulen und Lehrkräfte	52
Tabelle 3:	Theoretische Dimensionen, Fragenkomplexe im Fragebogen und Quellen der Items	54
Tabelle 4:	Operationalisierung der sechs Kompetenzdimensionen	56
Tabelle 5:	Überblick über die Teilnahme an der Umfrage.....	60
Tabelle 6:	Merkmale der Lehrenden-Stichprobe und der Lehrkräfte in Thüringen	62
Tabelle 7:	Teilnehmende Schulleitungen und Lehrende per Schulamt	63
Tabelle 8:	Bekanntheit des Kursplans	64
Tabelle 9:	Verständlichkeit des Kursplans.....	65
Tabelle 10:	Umsetzung des Kursplans	65
Tabelle 11:	Bekanntheit des SILLP	66
Tabelle 12:	Integration des Kurses Medienkunde in die Fächer	67
Tabelle 13:	Beurteilung der Umsetzung des Kurses Medienkunde	68
Tabelle 14:	Stellenwert der Medienbildung in den Schulen	69
Tabelle 15:	Beurteilung der Integration des Kurses Medienkunde in den normalen Unterricht.....	70
Tabelle 16:	Beurteilung der Bedeutung von Medienkompetenz.....	71
Tabelle 17:	Die Zukunft des Kurses Medienkunde	72
Tabelle 18:	Beurteilung der Aussagekraft des Medienpasses	73
Tabelle 19:	Der Medienpass als Ergänzung des Zeugnisses	73
Tabelle 20:	Beurteilung der Rahmenbedingungen (Ressourcen) aus Sicht der Lehrenden	76
Tabelle 21:	Nutzung und Beurteilung von Fortbildungsangeboten und anderer externer Ressourcen	78
Tabelle 22:	Gründe für die Nichtnutzung von Fortbildungsangeboten und anderer externer Ressourcen	79
Tabelle 23:	Bedarf an spezialisiertem Personal aus Sicht der Lehrenden	80
Tabelle 24:	Einsatz von Medientechnik, Software und digitalen Medienangeboten im Unterricht.....	81
Tabelle 25:	Einstellungen gegenüber der Nutzung von privaten Geräten im Unterricht.....	83

Tabelle 26:	Zusammenhänge zwischen Wichtigkeit, praktischer Umsetzung und Kompetenz der Schülerinnen/Schüler.....	88
Tabelle 27:	Formelle und informelle Aneignung von Medienkompetenzen durch die Lehrkräfte	90
Tabelle 28:	Zusammenhänge zwischen formeller/informeller Aneignung von Medienkompetenzen durch die Lehrende und praktischer Umsetzung	91
Tabelle 29:	Wichtigkeit unterschiedlicher Medien für die private Mediennutzung.....	92
Tabelle 30:	Korrelationen mit der Wichtigkeit unterschiedlicher Medien für die private Mediennutzung	93
Tabelle 31:	Korrelationen mit Ressourcen	95
Tabelle 32:	Überblick über Datenerhebungsmethoden in den Fallstudien.....	98
Tabelle 33:	Beispiele für die Integration von Medienkundebereichen in bestimmten Fächern.....	100
Tabelle 34:	Was an der „Johann Carl Fuhlrott“-Regelschule erreicht wurde und was noch verbessert werden könnte	102
Tabelle 35:	Was an der „Geschwister Scholl“-Regelschule erreicht wurde und was noch verbessert werden könnte	107
Tabelle 36:	Was am „von Bülow“-Gymnasium erreicht wurde und was noch verbessert werden könnte	112

Einleitung und Überblick

Die grundlegenden Veränderungen, die in den letzten Jahrzehnten in der Medienlandschaft stattfanden, haben gerade bei Kindern und Jugendlichen zu radikalen Veränderungen im Mediennutzungsverhalten geführt (Feierabend, Plankenhorn & Rathgeb, 2016). Während traditionelle Medienangebote an Bedeutung verloren haben, beherrschen nun vor allem digitale, vernetzte, mobile Medien deren Alltag. Mit der Nutzung dieser Medien sind für die Kinder und Jugendlichen zahlreiche Herausforderungen verbunden, für deren Bewältigung sie sich die notwendigen Kompetenzen aneignen müssen. Für die Vermittlung dieser Kompetenzen sind neben den Eltern vor allem auch die Schulen in der Pflicht. Wie sich die Schulen und Lehrer dieser Aufgabe stellen (können), hängt auch damit zusammen, wie die curricularen Rahmenbedingungen für die Vermittlung von Medienkompetenz gestaltet sind. Diese Rahmenbedingungen werden im föderalen System der Bundesrepublik von den Ländern vorgegeben.

In Thüringen wurde zu diesem Zweck im Jahr 2009 der aktuelle „Kursplan Medienkunde“ implementiert, der die zu vermittelnden Inhalte spezifiziert und konzeptionell einen integrativen Ansatz vorschlägt, d.h. die Vermittlung von Medienkompetenz soll im Rahmen der verschiedenen regulären Unterrichtsfächer erfolgen, ohne dass ein spezielles Fach „Medienkunde“ in das Curriculum integriert wird. Die genaue Ausgestaltung dieses integrativen Ansatzes ist den Schulen freigestellt.

Dieses integrative Konzept wird im Rahmen der vorliegenden Untersuchung einer kritischen Analyse unterzogen. In der Zeit von September 2016 bis Januar 2018 wurde ein mehrstufiges Forschungsprojekt¹ durchgeführt, in dessen Rahmen erstmals eine systematische Evaluation der Umsetzung des Kurses Medienkunde in den Thüringer Schulen realisiert wurde. Zwar fand schon im Mai 2010 – kurze Zeit nachdem der Kursplan Medienkunde auch für die Klassenstufen 9/10 eingeführt worden war – eine erste Befragung zum Stand der Umsetzung statt (Bethge, Drews, Rumpf, Fothe & Meßner, 2012), zu diesem frühen Zeitpunkt konnten aber Stärken und Probleme, die erst im Zuge einer längerfristigen Umsetzung des Konzepts deutlich werden, noch nicht erfasst werden. Mittlerweile liegen solche Erfahrungen aber vor und sind Gegenstand dieser Evaluationsstudie. Das Projekt verfolgt drei Zielsetzungen:

¹ Das Projekt wurde vom Thüringer Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport (TMBJS) finanziert und organisatorisch unterstützt.

1. **Beschreibung der Umsetzung des Konzepts:** Wie wurde das aktuelle Konzept in den Schulen umgesetzt? Welche Rolle spielt die Medienbildung derzeit in den Schulen?
2. **Bewertung des Konzepts:** Wie wird das Konzept von Schulleitungen und Lehrenden bewertet? Welche Aspekte werden positiv und welche werden negativ bewertet? Welche Schwierigkeiten sind bei der Umsetzung des Konzepts aufgetreten? Welche Maßnahmen sollten ergriffen werden, um diese Probleme zu beheben? Welche Aspekte des Konzepts haben sich bewährt und welche sollten weiterentwickelt werden?
3. **Analyse von Erfolgsbedingungen:** Was zeichnet eine gelungene schulische Medienbildung aus? Welche Faktoren begünstigen eine erfolgreiche Implementation und Umsetzung?

Um diese Ziele zu erreichen und die damit verbundenen Fragen zu beantworten, wurden verschiedene (empirische) Herangehensweisen kombiniert. Dementsprechend gliedert sich das Projekt in verschiedene Teilprojekte. Im Mittelpunkt der Evaluationsstudie stehen die Lehrenden, da sie die entscheidenden Personen für die Umsetzung des Plans sind. Die Handlungsmöglichkeiten der Lehrenden sind jedoch eingebettet in den jeweiligen schulischen Kontext und werden zudem auch von weiteren Rahmenbedingungen beeinflusst. Dieses Bedingungsgefüge wurde im Rahmen der Studie aus unterschiedlichen Perspektiven in insgesamt sechs Teilprojekten untersucht.

In ersten Teilprojekt wurde das **Konzept Medienkompetenz** analysiert, um herauszufinden, inwieweit die Dimensionen des Kursplans Medienkunde und die darin formulierten Ziele dem nationalen und internationalen Theorie- und Forschungsstand zur Medienbildung entsprechen. Weiterhin wurde zusammengetragen, welche Kenntnisse zu relevanten Einflussfaktoren auf die Medienarbeit der Lehrerschaft aus der Literatur bekannt sind. Auf der Grundlage dieser konzeptionellen Analyse wurden Themenfelder für die Leitfäden, die in den Teilprojekten zwei und drei verwendet wurden, abgeleitet. Darüber hinaus diente die Analyse des Kursplans auch dazu, relevante Dimension des zugrundeliegenden Kompetenzkonzepts zu identifizieren und daraus Vorschläge für Operationalisierungen von Fragen zu entwickeln. Diese Fragen wurden dann im vierten und fünften Teilprojekt in den repräsentativen Befragungen der Schulleitungen und Lehrenden eingesetzt.

Im zweiten Teilprojekt wurde eine **Exploration der Situation an den Schulen** durchgeführt. Insgesamt wurden in vier Schulen (zwei Regelschulen und zwei Gymnasien)

mit den Schulleitungen und mit einigen für die Umsetzung des Kurses Medienkunde verantwortlichen Lehrerinnen und Lehrern Leitfadenterviews geführt. Dieses Teilprojekt diene vor allem dazu, die quantitative Befragung der Lehrerschaft (Teilprojekt vier und fünf) vorzubereiten und sicherzustellen, dass in der Alltagspraxis relevante Aspekte der Umsetzung des Konzepts in der repräsentativen Befragung angemessen berücksichtigt werden. Die Ergebnisse dieses Teilprojekts führten darüber hinaus zu der Entscheidung, die Befragung der Lehrerschaft um eine Befragung der jeweiligen Schulleitungen zu ergänzen.

Im dritten Teilprojekt wurde der **Kontext der Implementation** näher betrachtet. Zu diesem Zweck wurden Interviews mit Dr. Martin Ritter von der Thüringer Landesmedienanstalt (TLM) und mit Dr. Ursula Rumpf vom Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (Thillm) durchgeführt. Beim Thillm und der TLM handelt es sich um Einrichtungen, die sich damit beschäftigen, die Lehrenden auf die Umsetzung des Konzepts vorzubereiten und ihnen die notwendigen Kompetenzen zu vermitteln. Darüber hinaus wurden in dieser Phase auch ein Interview mit Dr. Lutz Hasse geführt, dem Thüringer Landesbeauftragten für den Datenschutz und die Informationsfreiheit (TLfDI) sowie mit seinem Mitarbeiter, Herrn Eckhard Ludwig. Die Expertengespräche dienten dazu, den landesspezifischen Thüringer Kontext der Fortbildungsmöglichkeiten sowie die Rahmenbedingungen der Implementation des Kurses angemessen zu berücksichtigen. Darüber hinaus hatten sie die Funktion, weitere relevante Aspekte für die repräsentativen Befragungen der Lehrerschaft und der Schulleitungen (Teilprojekt vier und fünf) zu identifizieren, die aus der jeweiligen fachlichen Perspektive der Expertinnen und Experten berücksichtigt werden sollten.

Im vierten und fünften Teilprojekt wurden **repräsentative Befragungen der Thüringer Lehrenden und der Schulleitungen** realisiert. In der ursprünglichen Projektkonzeption war eine umfassende Befragung der Schulleitungen nicht vorgesehen. Die Ergebnisse der vorgeschalteten qualitativen Teilprojekte führten aber zu der Entscheidung, auch eine Befragung der Schulleiterinnen und Schulleiter zu realisieren, denn es war deutlich geworden, dass davon auszugehen ist, dass die Haltung der Schulleitungen zum Kurs Medienkunde einen erheblichen Einfluss darauf hat, welche Möglichkeiten die Lehrerschaft hat, die Inhalte des Konzepts umzusetzen.

Vor allem wurden in diesem Projektteil aber die Lehrenden selbst in den Blick genommen. Sie sind die Mittler zwischen den im Kurs Medienkunde festgelegten Zielsetzungen sowie den durch die Rahmenbedingungen (Kontextfaktoren) determinierten Restriktionen und

Optionen auf der einen Seite und den Schülerinnen und Schülern auf der anderen Seite, deren Lebensrealität, Vorkenntnisse und Lernbereitschaft sie berücksichtigen müssen.

Insgesamt wurden 88 Schulen in Thüringen kontaktiert. Die Befragung richtete sich zum einen an die Schulleitungen dieser Schulen und zum anderen an deren Lehrerschaft. Von den angeschriebenen Schulen haben 51 den Schulleitungsfragebogen beantwortet, und insgesamt 315 Lehrende haben den Fragebogen für die Lehrerschaft ausgefüllt. Bei der Untersuchung der Lehrenden-Perspektive ging es vor allem darum, deren Erfahrungen mit dem Kurs zu erfassen. Die Lehrerinnen und Lehrer haben aber nicht nur über ihre eigenen Vorstellungen und Aktivitäten Auskunft gegeben, sondern auch über die wahrgenommenen Rahmenbedingungen: angefangen von den Möglichkeiten zur Fortbildung über die Unterstützung durch Schulleitung und Kollegium bis hin zur Medienausstattung im Klassenraum. Schließlich wurden die Lehrenden auch nach den Lernerfolgen der Schülerinnen und Schüler befragt. Durch die gleichzeitige Befragung der Schulleitungen und der Lehrenden können deren Sichtweisen gegenübergestellt und damit ergänzt und validiert werden.

Im sechsten Teilprojekt wurden abschließend **drei ausgewählte Schulen** (ein Gymnasium und zwei Regelschulen) näher betrachtet. Dabei handelt es sich um Schulen, die nach Einschätzung des Thüringer Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport sich durch eine exzellente Arbeit im Bereich der Medienbildung auszeichnen (*Best Practice*). In diesen Schulen wurden nicht nur Interviews mit Lehrenden und den Schulleitungen realisiert, sondern es wurden auch der Unterricht visitiert und Gespräche mit Schülerinnen und Schülern geführt. Durch die exemplarische, umfassende Analyse von ausgewählten Einzelfällen konnte eine dichte Beschreibung erreicht werden und die Faktoren des Erfolgs identifiziert werden.

Diese Evaluierungsstudie soll zum einen den politisch Verantwortlichen in Thüringen aufzeigen, welcher Handlungsbedarf besteht. Darüber hinaus sind die Ergebnisse aber auch für Schulämter und Schulleitungen, die Institutionen der grundständigen Lehrerbildung und der Lehrerfortbildung, die Eltern(vertreter) sowie alle engagierten Lehrerinnen und Lehrer bestimmt. Sie werden in diesem Bericht viele Hinweise und Anregungen finden, welche Maßnahmen in den Schulen und deren Umfeld ergriffen werden können und müssen, damit die Schulen einen Beitrag dazu leisten können, dass unsere Kinder und Jugendlichen zu medienkompetenten Bürgern heranwachsen.

1. Erstes Teilprojekt: Analyse des Konzepts Medienkompetenz

Die wesentliche Zielsetzung, die mit der Implementation des Kurses Medienkunde in Thüringen verbunden war und ist, besteht in der Förderung der **Medienkompetenz** der Schülerinnen und Schüler. Die Auseinandersetzung in Wissenschaft und Politik mit diesem zentralen Konzept hat eine lange Geschichte. In diesem Kapitel soll zunächst ein knapper Überblick über den Stand dieser Diskussion und die konzeptionellen Ausdifferenzierungen des Konzepts gegeben werden.

Die Entwicklung des Konzepts Medienkompetenz in der akademischen und politischen Debatte

Bereits seit Jahrzehnten wird die Thematik der Medienkompetenz in Deutschland diskutiert. In dieser Debatte wurden verschiedene Konzepte wie das der Medienpädagogik, der Medienerziehung und der Medienbildung entwickelt. Baacke (1996) definierte Medienkompetenz als die Fähigkeiten, mit Medien jeglicher Art umzugehen und sie in der Kommunikation und im Handeln einzusetzen. Er unterteilte das Konzept in die folgenden vier Dimensionen: Medienkritik, Medienkunde, Mediennutzung und Mediengestaltung. Auf diesen Überlegungen baute Tulodziecki (2007) auf, der sein Modell der Medienkompetenz in fünf Bereiche ausdifferenzierte: a) Auswählen und Nutzen von Medienangeboten, b) Gestalten und Verbreiten eigener Medienbeiträge, c) Verstehen und Bewerten von Medieninhalt und -gestaltung, d) Erkennen und Aufarbeiten von Medieneinflüssen, e) Durchschauen und Beurteilen der Bedingungen von Medienproduktion und Medienverbreitung.

Aus internationaler Perspektive stellt die Aspen Media Literacy Conference im Jahr 1992 einen bedeutenden Meilenstein dar. Dort wurde das Konzept der Medienkompetenz als „kritisches, unabhängiges Verhältnis zu allen Medien“ (Aspen Media Literacy Conference Report, n.d.) definiert, welches durch die Fähigkeit, Medien zu analysieren, zu evaluieren und zu produzieren, erreicht wird. Im Zuge der Digitalisierung wurden seitdem parallel mehrere medienbezogene Konzepte entwickelt und diskutiert, die im Kern ähnliche Kompetenzen thematisieren, sie aber teilweise unterschiedlich systematisieren, verschieden fokussieren und um zusätzliche Aspekte ergänzen (Hobbs, 2010). Zu diesen Konzepten zählen die Computerkompetenz (Hess, 1994), die Informationskompetenz (Doyle, 1994), die digitale Kompetenz (Gilster, 1997) und die IKT-Kompetenz (International ICT Literacy Panel, 2002), um nur einige zu nennen.

Informationskompetenz wird beispielsweise vor allem mit der Fähigkeit in Verbindung gebracht, nach Informationen zu recherchieren und diese zu verarbeiten, während digitale Kompetenz primär mit der Fähigkeit verknüpft wird, entsprechende Medientechnologien kompetent zu nutzen. Beide Aspekte gehören zweifellos zu einem modernen Konzept von Medienkompetenz dazu.

Medienkompetenz ist kein starres Konzept, sondern eines, das vor dem Hintergrund gesellschaftlicher, wirtschaftlicher und technologischer Veränderungen weiterentwickelt wird (UNESCO, 2013). Daher werden Medien-, ITK- und Informationskompetenz im Rahmen dieser Untersuchung als sich überschneidende Konstrukte betrachtet, aus deren Integration sich eine umfassende Zusammenstellung an Kompetenzen ableiten lässt.

Ausgehend von der Annahme, dass jede Art von Kompetenz sich aus einem Set verschiedener Fähigkeiten und Wissensbestände zusammensetzt, kann Medienkompetenz als Konstrukt verstanden werden, das funktionale, kritische und aktive Aspekte umfasst (Buckingham, Banaji, Carr, Cranmer, & Willett, 2005). Die **funktionale** Dimension bezieht sich beispielsweise auf die Handhabung von Medientechnologien, Recherchetechniken und die gezielte Nutzung von Informationen aus Medieninhalten (Livingstone, 2004; Buckingham et al., 2005; Hobbs, 2010; UNESCO, 2013; P21, 2015; LKM, 2015; KMK, 2016). Die **kritische** Dimension beinhaltet die bewusste Wahrnehmung, das Verständnis und die Interpretation unterschiedlicher Komponenten der Medienkommunikation, dazu gehören die Sprache, die eingesetzten Technologien, die Märkte und die verschiedenen Publika. Darüber hinaus geht es in dieser Perspektive auch um die kritische Evaluation dieser Eigenschaften und deren Wirkungen – in politischer, wirtschaftlicher und ästhetischer Hinsicht (Livingstone, 2004; Buckingham et al., 2005; Jenkins, Purushotma, Weigel, Clinton, & Robison, 2009; Hobbs, 2010; UNESCO, 2013; P21, 2015; LKM, 2015; KMK, 2016). Bei der **aktiven** Dimension rückt hingegen die Fähigkeit in den Blick, selbst Inhalte in verschiedenen Formaten für Zwecke unterschiedlichster Art zu erstellen. Zielsetzungen sind dabei die Fähigkeit zur Selbstdarstellung, zur Kommunikation mit anderen, zur individuellen und gemeinschaftlichen Problemlösung sowie zur aktiven Partizipation als Bürgerin und Bürger (Livingstone, 2004; Buckingham et al., 2005; Jenkins et al., 2009; Hobbs, 2010; UNESCO, 2013; P21, 2015; LKM, 2015; KMK, 2016).

Auch wenn die neueren Konzepte von Medienkompetenz in vielerlei Hinsicht große Gemeinsamkeiten mit den älteren Konzepten aufweisen, gibt es auch Ansätze, die die Besonderheiten der neuen Medien, wie Hybridität und Konvergenz, stärker hervorheben:

Große Beachtung in der internationalen Forschung hat beispielsweise das Konzept von Jenkins et al. (2009) gefunden. Sie regen ein Rahmenkonzept für Medienbildung an, das darauf abzielt, allen Bürgerinnen und Bürgern eine breite gesellschaftliche Teilhabe zu ermöglichen. Vor diesem Hintergrund betonen sie die Bedeutung von gemeinschaftlichem Handeln und von Netzwerken. Sie argumentieren, dass erst durch die dynamische Entwicklung neuer Medientechnologien solche partizipativen Szenarien ermöglicht wurden, da diese es den Menschen in nie dagewesener Art und Weise ermöglichen, Medieninhalte zu archivieren, zu kommentieren, sich anzueignen und wieder in Umlauf zu bringen. Gleichzeitig weisen sie aber darauf hin, dass dafür neue soziale, technische und medienbezogene Kompetenzen entwickelt werden müssen. Dazu gehört auch die Fähigkeit des Multitaskings, durch die es dem Einzelnen möglich wird, die enormen Informationsmengen aus den verschiedensten Quellen zu bewältigen (P21, 2015; Jenkins et al., 2009).

Das Rahmenkonzept des Instituts für Prospective Technological Studies of the European Commission's Joint Research Centre (Ferrari, 2013) erweitert das Konzept der Medienkompetenz um spezifische Aspekte digitaler Kompetenz (DIGCOMP). In die gleiche Richtung geht auch die KMK (2016) mit ihrem Strategiepapier „Kompetenzen in der digitalen Welt“. Diese Rahmenkonzepte erweitern das Spektrum relevanter Kompetenz vor allem um Sicherheitsaspekte. Dazu gehören Fragen des Datenschutzes, Einhaltung des Urheberrechts oder der Schutz der Privatsphäre der Nutzer. Darüber hinaus fordern sie aber auch, dass das Potenzial digitaler Technologien, zur Lösung unterschiedlicher Probleme beizutragen, stärker in den Fokus genommen werden sollte.

Der aktuelle Kursplan Medienkunde im Vergleich

Der aktuelle Plan des Kurses Medienkunde in Thüringen umfasst die folgenden Bereiche: (1) Information und Daten, (2) Kommunikation und Kooperation, (3) Medienproduktion, informatische Modellierung und Interpretation, (4) Präsentation, (5) Analyse, Begründung und Bewertung, (6) Mediengesellschaft, (7) Recht, Datensicherheit und Jugendmedienschutz. Die Übersicht in Tabelle 1 zeigt, dass der Plan große Übereinstimmungen mit den Konzepten aufweist, die in der wissenschaftlichen Literatur und in der politischen Debatte diskutiert werden. Es gibt aber auch einige Aspekte, die nicht im aktuellen Thüringer Kursplan zu finden sind, dazu gehören Fähigkeiten wie Multitasking oder die gezielte Kombination und Verknüpfung unterschiedlicher Medien für die jeweiligen Kommunikationsziele. Diese Kompetenzen sind erst in jüngerer Zeit vor dem Hintergrund der wachsenden Bedeutung neuer digitaler Medien in die Debatte

eingeführt wurden. Die Berücksichtigung solcher Aspekte, die insbesondere für den Umgang mit mobilen Medientechnologien von Relevanz sind, dürfte vor allem für Schulen bedeutungsvoll sein, die Konzepte umsetzen (wollen), bei denen jeder Lernende ein eigenes Gerät zur Verfügung gestellt bekommt, oder bei denen es den Schülerinnen und Schülern erlaubt wird, eigene Geräte mitzubringen.

Bei der Interpretation von Tabelle 1 ist es wichtig zu berücksichtigen, dass einige Konzepte nur sehr allgemein zwischen größeren Kompetenzbereichen unterscheiden, wie beispielweise Zugang, Verständnis und Herstellung (Buckingham et al., 2005), während andere sehr detaillierte Beschreibungen der Fähigkeiten und des Wissens beinhalten, die gegeben sein müssen, damit eine Person als medienkompetent bezeichnet werden kann. Beispielsweise wird in manchen Konzepten das Wissen über Urheberrecht und seine Anwendung nicht explizit genannt. Trotzdem können diese Aspekte natürlich auch Themengebieten wie Nutzung, Erstellung, Vermittlung und Präsentation zugeordnet werden.

Tabelle 1: Vergleichende Darstellung der Konzepte von Medienkompetenz

	FUNKTIONAL	KRITISCH	AKTIV	DIGITAL / NEUE MEDIEN
Fähigkeit	Medieninhalte auswählen, nutzen, aneignen	Reflektieren, analysieren von Medieninhalten, -systemen, -nutzung, -wirkungen	Handeln (Online) Partizipation als Staatsbürger	Urheberrecht berücksichtigen (Kombination aus funktionalen und aktiven Fähigkeiten)
	Ziele bei der Informationssuche formulieren, Zugang suchen, filtern	Verstehen von Medieninhalten und der Funktionsweise von Endgeräten, Anwendungen, Systemen	Erstellen von Medieninhalten, Informationen	Sicherheitsmaßnahmen anwenden (Kombination aus funktionalen und aktiven Fähigkeiten)
			Präsentieren und Teilen von Informationen und Medieninhalten	Mediamultitasking und transmediale Navigation in Bezug auf Medieninhalte, Endgeräte und Applikationen
			Digital interagieren auf verschiedenen Plattformen in verschiedenen Rollen unter Einhaltung der Netiquette	Problemlösung mit Medien und Problemlösung beim Umgang mit Medien (Kombination aus funktionalen und aktiven Fähigkeiten)
Thüringer Konzept	X	X	X	X
KMK, 2016	X	X	X	X
Baacke, 1996	X	X		
Tulodziecki, 2007	X	X		
Buckingham et al., 2005	X	X		
Livingstone, 2004	X	X		
Hobbs, 2010	X	X	X	
UNESCO, 2013	X	X	X	
P21, 2015	X	X		X
LKM, 2015	X	X	X	
DIGCOMP, 2013	X	X	X	X
Jenkins et al., 2009	X	X	X	X

Medienkompetenz in der Schule: Curriculare Integration in den Unterricht

Neben der konzeptionellen Bestimmung des Konzepts „Medienkompetenz“ ist es für die Evaluation wichtig zu bestimmen, welche Faktoren die Umsetzung der konzeptionellen Ideen im Unterricht beeinflussen.

Laut Kozma (2003) durchläuft der Prozess der Einführung von Innovationen im Bildungssystem drei Stufen (Abbildung 1):

- (1) Auf der **Makroebene** werden durch den politischen und administrativen Bereich Strategien und Unterstützungsangebote entwickelt.
- (2) Auf der **Mesoebene** werden auf der Grundlage dieser politischen Entscheidungen Prozesse in den Schuladministrationen und -leitungen initiiert. Dabei geht es beispielsweise um die Erarbeitung von Lehrplänen und Richtlinien, die Bereitstellung technischer Ausstattung und ihre Instandhaltung sowie die Organisation der Zusammenarbeit mit externen Partnern.
- (3) Die **Mikroebene** umfasst das Klassenzimmer mit seinen Akteuren, insbesondere die Lehrenden, die schlussendlich für die Umsetzung der Pläne und Regeln sowie die Nutzung der bereitgestellten Ressourcen verantwortlich sind.

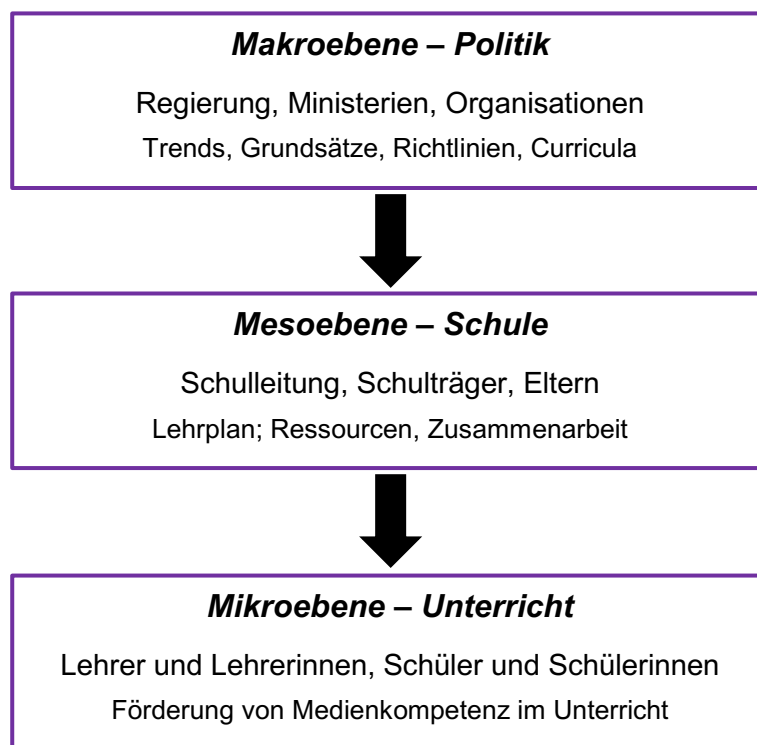


Abbildung 1: Prozess der Implementierung von Medienkompetenzkonzepten in Schulen

Trotz einiger Versuche, die Bildungspolitik in Europa stärker zu vereinheitlichen (Bologna) wird sie weiterhin vorwiegend von den politischen Entscheidungen in den einzelnen Staaten bzw. Bundesländern geprägt. Dies gilt auch für die Medienbildung. Daher entwickelte sich die Medienbildung im Ländervergleich sehr unterschiedlich. So wurde in einigen Ländern wie Finnland oder Norwegen Medienbildung verbindlich in den allgemeinen Lehrplan integriert, während es sich in anderen Ländern lediglich um eine Empfehlung handelt, deren Umsetzung stark vom Engagement der Lehrenden abhängt (Trültzsch-Wijnen, 2015).

Aufgrund der Zuständigkeitsverteilung im föderalen System der Bundesrepublik Deutschland werden die Bildungsrichtlinien der Makroebene auf Ebene der Bundesländer erstellt. Um dennoch eine gewisse Einheitlichkeit auf Bundesebene herzustellen, finden Abstimmungen in der Kultusministerkonferenz (KMK) statt. Entsprechend ist die KMK auch die Hauptreferenzstelle für Richtlinien zur Medienbildung auf nationaler Ebene.

Das von der KMK erarbeitete Dokument „Medienbildung in der Schule“ (2012) bezeichnet die Implementation und Stärkung von Medienbildung in den Schulen als unabweisbare Notwendigkeit, da das Thema für die persönliche und professionelle Entwicklung der Schülerinnen und Schüler von herausragender Bedeutung sei. 2016 bekräftigt die KMK die Verantwortung der Bundesländer sicherzustellen, dass die jeweiligen Lehrpläne die Vermittlung der nötigen Kompetenzen für eine aktive Teilnahme in einer digitalen Welt beinhalten.

Die KMK definiert Medienbildung nicht als Schulfach, sondern versteht und konzipiert die Inhalte als fach- und fachübergreifende Kompetenzen, die in den verschiedenen Fachzusammenhängen berücksichtigt werden sollen. Die Integration der Vermittlung von Medienkompetenz in die traditionellen Schulfächer ist jedoch eine äußerst anspruchsvolle Aufgabe, die eine geplante Herangehensweise verlangt, bei der die Realität und die Bedingungen, wie sie an Schulen vorherrschen, berücksichtigt werden müssen: „Das hierzu erforderliche Medienbildungskonzept muss an die konkreten pädagogischen, organisatorischen, technischen und personellen Rahmenbedingungen der einzelnen Schule und ihres Umfeldes sowie an die vorhandenen Arbeits- und Nutzungsbedürfnisse angepasst werden“ (KMK, 2012, S. 7).

Die politische Vorgabe, die medienpädagogischen Programme unter Berücksichtigung der jeweiligen lokalen Gegebenheiten einzuführen und den allgemeinen konzeptionellen Rahmen an die Notwendigkeiten und Möglichkeiten vor Ort anzupassen, führt dazu, dass die konkrete Umsetzung des Plans in ganz entscheidendem Maße vom Wollen und

Können der Schulen abhängt und damit von den Bedingungen der **Mesoebene**. Der schulinterne Plan ist deswegen von fundamentaler Bedeutung für die Festlegung, wo und wann Medienbildung in einer bestimmten Einrichtung stattfindet. Für die Entwicklung des Plans wiederum spielt die Schulleitung eine zentrale Rolle. Je nachdem wie sie das Thema einschätzt, wird der Medienbildung in der jeweiligen Einrichtung eine mehr oder weniger große Wichtigkeit zugeschrieben (Breiter, Welling & Stolpmann, 2010). Die Schulleitung entscheidet aber nicht nur auf konzeptioneller Ebene darüber, wie viel Energie in die Entwicklung von Strategien und Richtlinien investiert wird, sondern sie hat auch Einfluss darauf, wie die Prioritäten des Lehrerkollegiums gesetzt werden.

Allerdings ist auch die Schulleitung in vielerlei Hinsicht abhängig von anderen Akteuren, insbesondere dem Schulträger, denn von diesem hängt entscheidend ab, über welche Ressourcen eine Schule verfügen kann. Dass die technische Ausstattung einer Einrichtung – gerade was die Arbeit mit Medien in Schulen angeht – von großer Relevanz ist, wurde in entsprechenden Evaluationsprojekten deutlich: „Eine wesentliche Grundvoraussetzung für die Arbeit mit digitalen Medien in der Schule ist eine dauerhaft funktionsfähige IT-Infrastruktur“ (Breiter, Awerbeck, Welling & Schulz, 2015). Die interne und externe Evaluation der Schulaktivitäten kann deswegen dazu beitragen, entsprechende Defizite aufzuzeigen und die Akteure vor Ort bei der Umsetzung zu unterstützen. Darüber hinaus sollten bei der Umsetzung des jeweiligen Konzepts aber auch die vorhandenen lokalen Gegebenheiten flexibel genutzt werden. Die Zusammenarbeit mit Kooperationspartnern aus der Wirtschaft und den Gemeinden, sowie die Einbindung der Eltern können dabei wichtige Ressourcen sein (Kozma, 2013).

Auch wenn die Programme der Medienbildung auf der Makro- und Mesoebene entwickelt werden, bedarf es letztendlich der Akteure der Mikroebene, um diese zu realisieren: „Für die Umsetzung von Zielen der Medienbildung in der Schule sind [...] die Lehrkräfte die zentralen Akteure“ (Brüggemann, 2013, S. 41). Selbst wenn es klare Richtlinien gibt und die notwendigen Ressourcen vorhanden sind, kommt es letztendlich immer auf die Lehrerinnen und Lehrer im Klassenzimmer an, ob sie tatsächlich medienbezogene Lernaktivitäten planen und umsetzen, damit die gesetzten Ziele erreicht werden.

Einflussfaktoren auf die Umsetzung des Konzepts auf der Mikroebene

In welchem Umfang Lehrerinnen und Lehrer die Bildung mit und über Medien vorantreiben, kann von mehreren Faktoren beeinflusst werden. So etwa fand die Studie „Schule digital – Länderindikator 2016“, dass genügend Zeit für die

Unterrichtsvorbereitung und die Erwartung, dass der Einsatz von Medien sich positiv auf die Leistungen der Schülerinnen und Schüler auswirkt, signifikante Effekte auf den regelmäßigen Einsatz von Medien im Unterricht hatten (Lorenz, Endberg & Eickelmann, 2016). Folglich sind sowohl die strukturellen Rahmenbedingungen als auch die Einstellungen der Lehrenden zu den Medien von großer Wichtigkeit. Die Entwicklung einer positiven Grundhaltung gegenüber Medieninnovationen kann durch die Schulverwaltung unterstützt werden. Von ganz besonderer Bedeutung hierfür ist jedoch der Austausch mit Kolleginnen und Kollegen.

Aber selbst dann, wenn die Rahmenbedingungen sehr gut sind und eine positive Grundhaltung in der Lehrerschaft vorhanden ist, genügt dies noch nicht für eine erfolgreiche Umsetzung, denn die Lehrenden müssen auch über das Wissen und die Fähigkeiten verfügen, Medienbildung sinnvoll in ihren Unterricht integrieren zu können: „Alle Lehrkräfte müssen selbst über allgemeine Medienkompetenz verfügen und in ihren fachlichen Zuständigkeiten zugleich ‚Medienexperten‘ werden“ (KMK, 2016, S. 24). In Anbetracht der Tatsache, dass es sich bei Medienbildung noch nicht um ein traditionelles Unterrichtselement handelt (KMK, 2016), ist es essentiell, die Lehrerinnen und Lehrer darauf vorzubereiten und dafür auszubilden, sich die nötigen Fähigkeiten und das Wissen anzueignen. Diese Vorbereitung muss vom Lehramtsstudium bis hin zur professionellen Weiter- und Fortbildung bereits berufstätiger Lehrkräfte reichen.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass der erfolgreiche Implementierungsprozess von schulischen Maßnahmen zur Medienbildung aufgrund der Anzahl der zu durchlaufenden Instanzen und der verschiedenen Einflussfaktoren sehr komplex ist und deswegen unterstützende Maßnahmen auf unterschiedlichen Ebenen notwendig sind.

Evaluation von Medienkompetenz

Wie oben dargestellt, existieren eine Vielzahl von theoretischen Ansätzen für die Konzeptionalisierung von Medienkompetenz. Auf der Grundlage dieser Konzepte müssen zum einen konkrete Standards für eine angemessene Umsetzung ausgearbeitet werden, zum anderen müssen aber auch Evaluations- und Qualitätssicherungsmechanismen entwickelt werden (Niesyto, 2011; Tulodziecki, 2007).

Für viele Schulfächer existieren solche Mechanismen bereits, insbesondere in Form von strukturierten, international vergleichenden Tests wie dem „Program for International Student Assessment – PISA“. Der Schwerpunkt liegt bei PISA auf der Evaluation von Leseverständnis, Naturwissenschaften und mathematischen Fähigkeiten zur

Problemlösung. In den Jahre 2009 und 2012 wurden die Tests bereits in einigen Ländern an Computern durchgeführt. Seit dem Jahr 2015 werden sie flächendeckend am Computer realisiert. Auch wenn digitale Medienkompetenz auf diese Weise im Rahmen der Evaluation an Bedeutung gewonnen hat, wird Medienkompetenz dennoch nicht umfassend in den PISA-Studien untersucht, da die Computer lediglich als Hilfsmittel genutzt werden, mit denen die Schülerinnen und Schüler ihre fachspezifischen Kenntnisse, ihr Verständnis und ihre Fähigkeiten ausdrücken können (Fraillon, Ainley, Schulz, Friedman, & Gebhardt, 2014, p. 27). Umfassende Kenntnisse und Fähigkeiten im gesamten Bereich der Medienkompetenz, wie sie von den oben genannten Konzepten gefordert werden, können auf diese Weise nicht geprüft werden. Die Ergebnisse der PISA-Studie 2012 (OECD, 2015) zeigen, dass die deutschen Schülerinnen und Schüler im internationalen Vergleich überdurchschnittlich viel Zeit im Internet verbringen. Trotzdem schneiden sie beim Nutzen von Computer und Internet für schulische Zwecke schlechter ab als der OECD-Durchschnitt. Der Wert für den IKT-Einsatz an deutschen Schulen war im internationalen Vergleich unter den niedrigsten, sowohl in der PISA-Studie 2012 als auch in der Studie 2015 (OECD, 2015, 2017).

Die „Computer and Information Literacy Study – ICILS“ ist die einzige internationale Vergleichsuntersuchung, die zumindest einzelne Aspekte digitaler Medienkompetenz etwas näher untersucht. Die erste ICILS wurde 2013 realisiert, und die nächste ist für 2018 geplant. Untersucht wurde die 8. Jahrgangsstufe. Inhaltlich ging es darum, die Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler beim Umgang mit dem Computer zu messen, insbesondere ihre Kompetenzen beim Sammeln, Verwalten und Kommunizieren von Informationen. 2225 deutsche Schülerinnen und Schüler nahmen 2013 bei der ICILS teil (Bos et al., 2014) und erreichten eine durchschnittliche Computer- und Informationskompetenz von 523 Punkten (ICILS-Durchschnitt = 500). Laut der CIL-Skala² liegen die deutschen Schülerinnen und Schüler hinsichtlich der grundlegenden Nutzung des Computers zum

² Der Teil des Tests bestand aus 62 Fragen mit verschiedenen Schwierigkeitsgraden. Ausgehend hiervon wurde eine kognitive Skala entwickelt, die vier Levels beinhaltet. L1 von 407 bis 491 Punkten: „Basale Wissensbestände und Fertigkeiten hinsichtlich der Identifikation von Informationen und der Bearbeitung von Dokumenten“, L2 von 492 bis 576 Punkten: „Angeleitetes Ermitteln von Informationen und Bearbeiten von Dokumenten sowie Erstellen einfacher Informationsprodukte“, L3 von 577 bis 661 Punkten: „Eigenständiges Ermitteln und Organisieren von Informationen und selbstständiges Erzeugen von Dokumenten und Informationsprodukten“, L4 mit 661 Punkten und mehr: „Sicheres Bewerten und Organisieren selbstständig ermittelter Informationen und Erzeugen von inhaltlich sowie formal anspruchsvollen Informationsprodukten“ (Bos et al., 2014).

Sammeln und Verwalten von Informationen, Erstellung und einfacher Bearbeitung von Informationsprodukten und hinsichtlich des Bewusstseins für den Schutz persönlicher Informationen damit im Durchschnitt auf Leistungslevel 2 (Frailon et al., 2014).

In den meisten Evaluations-Untersuchungen wird das Leistungsniveau der Lernenden analysiert. Es gibt aber auch Studien, in denen die Lehrkräfte fokussiert werden, so etwa in der Studie „Schule Digital – Länderindikatoren“ (Bos et al., 2016), die in den Jahren 2015 und 2016 durchgeführt wurde. In der letzten Erhebung wurden 1210 Lehrerinnen und Lehrer der Sekundarstufe I zur Nutzung digitaler Medien im Unterricht befragt. Die Umfrage beinhaltete zudem Fragen zur IT-Ausstattung der Schulen und zu den allgemeinen Rahmenbedingungen für den Medieneinsatz im Unterricht. Weiterhin wurde die Häufigkeit erfragt, in der die Lehrenden Medien zum Einsatz bringen. Darüber hinaus sollten die Lehrkräfte auch einschätzen, wie der Einsatz von Medien die Leistungen der Schülerinnen und Schüler beeinflusst.

Die Studie „Schule Digital – Länderindikatoren“ ermöglicht es, die Situation in den Bundesländern zu vergleichen. Dabei zeigte sich, dass Thüringen in gut einem Drittel der 26 Indikatoren zu den erfolgreichsten Ländern gehört. Im Ländervergleich besonders positiv bewertet wurden a) die Rahmenbedingungen für den Einsatz von Medien im Unterricht und b) der Umfang der vorhandenen Fortbildungsangebote. Zudem zeigte sich, dass eine überdurchschnittlich große Anzahl von Lehrerinnen und Lehrern in den letzten Jahren an Fortbildungen zum Thema Datenmanagement, Lernplattformen, Schulentwicklung mit digitalen Medien und zur individuellen Förderung teilgenommen hatte.

Ein anderer Typ von Evaluationsstudien stellt die jeweiligen Medienkunde-Curricula in den Mittelpunkt. Da sie in den Bundesländern entwickelt werden, finden solche Untersuchungen auf Länderebene statt. So wurde zum Beispiel im Jahr 2014 in Nordrhein-Westfalen eine Evaluation des „Medienpasses in Grundschulen“ realisiert. Dieser Plan besteht aus fünf Kompetenzfeldern: a) Bedienen & Anwenden, b) Informieren & Recherchieren, c) Kommunizieren & Kooperieren, d) Produzieren & Präsentieren und e) Analysieren & Reflektieren. Im Rahmen der Evaluation sollte herausgefunden werden, wie und in welchem Umfang die Schulen mit dem Medienkompetenzlehrplan gearbeitet hatten. Zu diesem Zweck wurden eine Lehrkräftebefragung sowie fünf qualitative Fallstudien durchgeführt. Im Zuge der quantitativen Befragung wurden 570 Lehrerinnen und Lehrer aus 116 Schulen untersucht.

Es zeigte sich, dass 12% der befragten Lehrerinnen und Lehrer Inhalte aus dem Medienpass in ihren Unterricht übernommen hatten. Die geringe Einbeziehung dieser Inhalte in den Unterricht lag nicht zuletzt auch an der fehlenden Bekanntheit des Konzepts. Über die Hälfte derjenigen, die die Inhalte nicht im Unterricht berücksichtigten, wussten nicht, welche Inhalte der Lehrplan umfasst. Des Weiteren fanden die Forscher bei den Lehrenden eine signifikante, positive Beziehung zwischen dem Einsatz von Medientechnik (Laptops, Beamer, interaktive Whiteboards) im Unterricht und der Selbsteinschätzung der eigenen medienbezogenen Kompetenz (Breiter et al., 2015).

Die aufgeführten Beispiele zeigen verschiedene Ansätze, mit denen die Evaluation von Curricula zur Vermittlung von Medienkompetenz erfolgen kann. Die Messung von Medienkompetenz durch Wissenstests dient zum einen dazu, Vergleiche zwischen Ländern vorzunehmen. Zum anderen eignet sie sich auch, um die Entwicklung von Kompetenzen im Zeitverlauf zu erfassen. Solche Tests lassen aber kaum Rückschlüsse darauf zu, woher das Wissen der Schülerinnen und Schüler stammt und durch welche schulischen Rahmenbedingungen und Lehraktivitäten die Entwicklung von Medienkompetenz gefördert werden kann.

Aus diesem Grund wurde für die Evaluation des Kurses Medienkunde in Thüringen kein Wissenstest durchgeführt, sondern es wurde vor allem auf die Erfahrungen der Lehrerinnen und Lehrer rekurriert, da diese die zentralen Akteure bei der Umsetzung des Konzepts sind. Dementsprechend ist die zuletzt vorgestellte Evaluation aus Nordrhein-Westfalen eine wichtige Referenz im Hinblick auf Konzeption und Methoden. Es ist unstrittig, dass für die Realisation von Medienbildungsprogrammen an den Schulen die Lehrenden die Akteure mit der größten Verantwortung sind. Deshalb steht ihre Perspektive auch in dieser Evaluation im Mittelpunkt.

Evaluation des Thüringer Medienkundekursplans

Die zuvor besprochenen Kompetenz-Konzepte und die in der Forschung ermittelten Einflussfaktoren auf die Umsetzung dieser Konzepte in den Schulen bieten einen ersten Rahmen für ein Forschungsmodell mit wesentlichen Elementen, die Teil der Evaluation des Thüringer Medienkonzepts sein sollen (Abbildung 2).

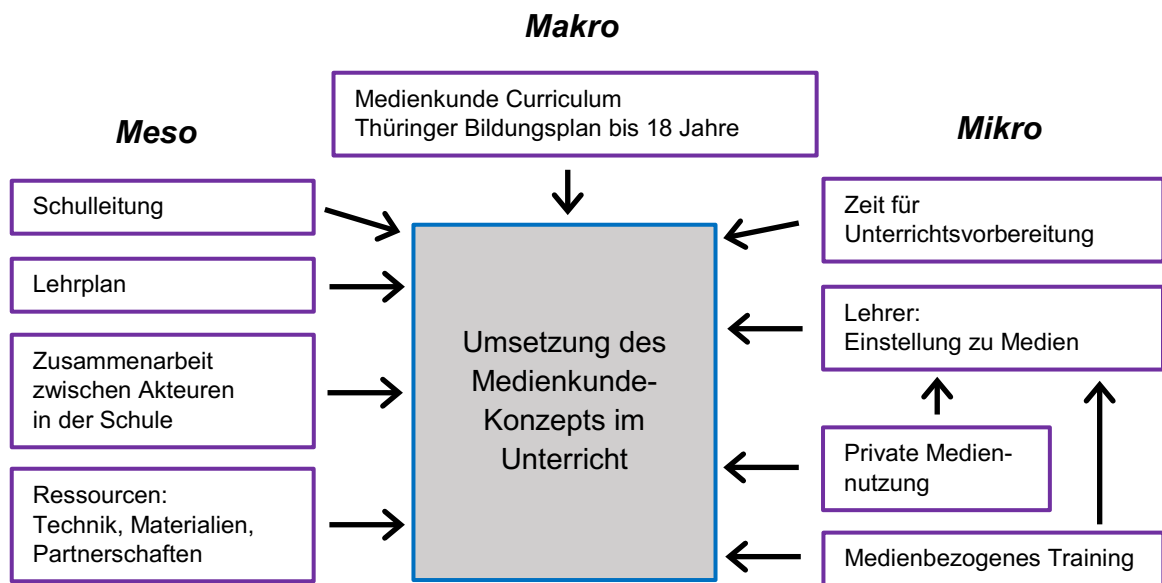


Abbildung 2: Erstes Forschungsmodell basierend auf der Literaturanalyse

Das Modell besteht aus drei Hauptteilen, die sich anhand der oben eingeführten Unterscheidung den drei Ebenen zuordnen lassen, wobei aber alle Ebenen vorrangig aus der Perspektive der Mikroebene (Lehrkräfte) evaluiert werden. Der erste Teil bezieht sich auf die **Makroebene**, d.h. die Richtlinien und Orientierungshilfen, die von politischen Entscheidungsträgern stammen. Im vorliegenden Fall ist dies vor allem der Kursplan Medienkunde. Untersucht wird die wahrgenommene Relevanz und Verständlichkeit sowie die Einschätzung seiner Anwendbarkeit.

Der zweite Abschnitt betrachtet die **Mesoebene**. Im Rahmen dieses Teils werden die zugehörigen Akteure und ihre Handlungsweisen betrachtet. Dazu gehören die Aktivitäten der Schulverwaltung und der Schulleitungen und deren Zusammenspiel, vor allem aber die Zusammenarbeit im Kollegium. Zur Mesobene gehören aber auch die technische Ressourcenausstattung der jeweiligen Schulen, ihr Schulinterner Lehr- und Lernplan (SILLP) sowie weitere personelle oder materielle Unterstützung.

Die **Mikroebene** bildet schließlich den dritten Abschnitt. Wie die Ergebnisse der Studie „Länderindikator 2016“ zeigen, sind die Vorbereitungszeit für den Unterricht und die positive Grundhaltung gegenüber Medien relevante Faktoren, die die Implementation von Kursinhalten im Unterricht begünstigen. Darüber hinaus spielen auch die Aus- und Fortbildung und die private Medienaffinität der Lehrerinnen und Lehrer eine bedeutsame Rolle.

Für das nachfolgende Teilprojekt bietet dieses Modell den theoretischen und konzeptionellen Ausgangspunkt.

2. Zweites Teilprojekt: Exploration der Umsetzung des Curriculums in den Schulen

In diesem Teilprojekt wurden in vier Schulen (zwei Gymnasien und zwei Regelschulen) Leitfadeninterviews durchgeführt und zwar mit der jeweiligen Schulleitung sowie ggf. mit von der Schulleitung hinzugezogenen, fachlich besonders involvierten Lehrenden. Auch wenn es sich bei diesen Lehrerinnen und Lehrern nicht im eigentlichen Sinne um Fachlehrer handelt, werden wir sie im Bericht im Folgenden als Fachlehrer für Medienkunde bezeichnen.

Es handelte sich um teilstrukturierte Interviews, die mithilfe von Leitfäden realisiert wurden (siehe Anhang 1). Durch die Leitfäden wurde sichergestellt, dass einerseits alle relevanten Themen angesprochen, zum anderen aber offene Fragen verwendet wurden, die den Teilnehmern die Möglichkeit geben, ihre eigenen Perspektiven und Gesichtspunkte frei einzubringen.

Die vier Interviews wurden in der Zeit vom 02.11.2016 bis 02.12.2016 in den Räumen der Schulen geführt. Sie dauerten jeweils zwischen 1,5 und 2,5 Stunden und wurden mit Erlaubnis der Gesprächsteilnehmer digital aufgezeichnet und anschließend transkribiert. Die Auswertung der Interviews erfolgte mithilfe von MAXQDA. Als Grundlage für die Auswertungen wurden die Dimensionen als Basic-Codes gewählt, die bereits im Modell (Abbildung 2) identifiziert und im Leitfaden angelegt waren. Sie wurden dann im Zuge der Durchsicht der Interviews induktiv ergänzt und für die Ergebnisdarstellung teilweise neu sortiert. Da den Interviewteilnehmern Vertraulichkeit zugesagt wurde, sind die Zitate, die zur Veranschaulichung und als Beleg im Text verwendet werden, anonymisiert worden. Hinter den jeweiligen Zitaten ist nur vermerkt, aus welchem Interview es stammt (IPA, IPB, IPC oder IPD) und in welchem Absatz des Interviews das Zitat zu finden ist.

Dieses Teilprojekt diente vor allem dazu, die repräsentativen Befragungen der Teilprojekte 4 und 5 vorzubereiten. In diesem Zusammenhang wurden auch Fragen zu den Ressourcen und Rahmenbedingungen gestellt. Dabei ging es um die Unterstützung durch die Landratsämter sowie um das Thema Fortbildung. Die diesbezüglichen Ergebnisse konnten später auch in den Gesprächen mit den Interviewpartnern des Thillm, der TLM und des TLfDI aufgegriffen werden (Teilprojekt 3).

Ein erstes Ergebnis der explorativen Interviews war die Erkenntnis, dass es in allen vier Schulen einen oder einige wenige Lehrende gibt, die als Verantwortliche für die Umsetzung des Kurses angesehen werden (Fachlehrer). Die Zuschreibung der

Verantwortlichkeit an diese Personen ging so weit, dass ein Interview zunächst von der Schulleitung als nicht sinnvoll abgelehnt wurde, weil der zuständige Lehrende erkrankt sei und es deswegen derzeit auch keinen Medienkundeunterricht gebe. In den Interviews wurde deutlich, dass der Kurs Medienkunde zwar als integrativer fachübergreifender Unterricht konzipiert ist, von den Schulen aber durchgängig anders akzentuiert wird. In der folgenden Aussage eines Schulleiters wird diese Auffassung deutlich:

„Medienkunde an der Schule ist aufgrund unseres Konzeptes, welches wir am Ministerium vorlegen müssen, in den einzelnen Klassenstufen an unterschiedliche Fächer geknüpft. Aber hauptsächlich, um diesen Bereich Medienkunde zu realisieren – also der Bereich, wo es wirklich um Computer; Internet und in dieser Form geht – nutzen wir das Computerkabinett“ (IPD 3).

In diesem Zitat wird deutlich, dass die Arbeit am Computer in den untersuchten Schulen als Kern des Medienkundeunterrichts verstanden wird, während alle anderen Aspekte als Ergänzung betrachtet werden.

Die strukturelle Ausgestaltung: Das integrative Kurskonzept

In den Interviews wurde deutlich, dass die grundsätzliche Beurteilung des Kurs-Konzepts variiert. Während die einen das integrative Konzept explizit positiv beurteilen: „Insgesamt ist es aber so, dass es sehr gut umgesetzt wird, also das ganze Konzept. Ich muss sagen, wir arbeiten viel mit dem Thillm zusammen, grade was diesen Bereich betrifft“ (IPA 1), sehen andere die Idee wesentlich skeptischer: „Letzten Endes ist es ja der Wegfall der Informationstechnikgrundausbildung, den man jetzt hier mühsam irgendwo kleckerweise wieder reinholt“ (IPB 54). „Es muss einfach wieder die Stunde her, in welcher Klassenstufe auch immer, wo man sich diesen Dingen konsequent widmen kann“ (IPB 60).

Genau dieser Aspekt wird aber auch von denjenigen, die der Kursidee grundsätzlich positiv gegenüberstehen, unterstützt: „Alle, die das praktisch mal gemacht haben, haben gesagt: ‚Leute, das muss jemand sein, der das ein bisschen systematisch macht‘“ (IPC 143). Von allen Interviewpartnern wird problematisiert, dass das Konzept ausschließlich auf dem integrativen Konzept beruht und keine fachspezifischen Unterrichtsstunden vorgesehen sind. Entsprechend haben alle untersuchten Schulen Unterrichtsformen etabliert, die sicherstellen, dass zumindest in den ersten Jahren einige Stunden im Rahmen des vorhandenen Zeitbudgets bereitgestellt werden, die gezielt der Vermittlung grundlegender Computerkenntnisse dienen. Aber es zeigte sich auch, dass es große Unterschiede zwischen den Schulen gibt, wie sie diesen Spagat zu bewältigen versuchen.

So erläutert der Schulleiter der ersten Schule: „Wir haben einen Schulversuch. Das heißt, wir haben in der 5., 6., 7. und 8. Klasse Stunden, die wir für naturwissenschaftliche Fächer verwenden. Und dort ist auch ein extra, naja wir nennen das Informatik-Kurs, drin. Das heißt, das sind so vier, fünf Doppelstunden. Und da machen wir in der 5. Klasse wirklich direkt Textverarbeitung“ (IPB 151). Da der Stundenplan nicht erweitert werden kann, geht dies zulasten anderer Fächer: „Klar, die haben wir abgeknipst... In einer Klassenstufe ist es mal eine Stunde Geographie weniger, in einer anderen eine Kunst weniger“ (IPB 151).

Während in der ersten Schule der Schulversuch genutzt wird, um die Grundlagen zu legen, ist es in einer anderen Schule der Werkunterricht: „In den grundsätzlichen Dingen, wo wir auch diese neuen Medien verwendet haben wollen, sprich mit Textverarbeitung, Tabellenkalkulation oder PowerPoint... haben wir das so gestrickt: Es gibt nicht das Fach Medienkunde. Das sieht die Schule überhaupt nicht vor, sondern wir haben das sofort in der Klassenstufe 5 in den Bereich Technisches Werken installiert. Wir knipsen von diesen zwei Wochenstunde eine ab und schicken jeden Schüler ein Schuljahr in die Grundlagen“ (IPD 7).

In einer weiteren Schule wurde eine andere Mischform etabliert: „Also bei uns an der Schule fahren wir ja ein besonderes Konzept, was uns abhebt auch von anderen Schulen, weil wir das als separates Fach praktisch an die anderen Fächer angliedern. Der Lehrplan sieht ja eigentlich vor, das integrativ zu machen und da geht vieles unter. Da liegt es eben dann auch an den normalen Fachlehrern, ob sie es machen oder nicht machen. Und wir haben das rausgegliedert und sagen: ‚In der 5. ist es Deutsch-Medien, in der 6. Geschichte/Geo-Medien, dann Mathe usw.‘ Also wir haben es immer in ein Fach gegliedert und haben auch diese Stunde ausgewiesen, sodass wir da schon ein bisschen mehr Zeit investieren und das intensiver machen als andere Schulen. Das – denke ich – ist schon eine andere Umsetzung“ (IPA 13).

In einer anderen – kleineren – Schule werden zentrale Elemente des Kurses überwiegend von einer einzigen Person realisiert, wobei die Zielsetzung dieser Lösung ähnlich ist: „Ja, wir machen ja so ein Mischmasch eigentlich. Wir machen zwar angebunden an den Fachunterricht, so soll es ja sein, aber wir haben im Prinzip zentrale Stunden ausgeschrieben. Meine Auffassung ist, dass es zentrale Stunden geben sollte. Ob die nun einer macht, so wie ich hier, zwei oder ob das mehrere Leute sind, ist eigentlich egal. Nur wenn man sagt: ‚Du machst das dies Jahr mal mit und du machst das nächstes Jahr mal mit und mal sehen was du machen kannst‘, da ist keine Systematik drin. Es müssen einmal die Grundlagen geschaffen werden“ (IPC 39/46/139). Durch diese Umsetzung hat auch diese Schule faktisch eine Unterrichtsstunde Medienkunde geschaffen: „Jetzt sind unsere

Schüler das eigentlich schon gewöhnt. Sie haben in der Woche eine Stunde Medien und fertig. Dass wir dann halt fachliche Inhalte mitmachen, ist ja gewollt“ (IPC 54).

Dass dieses Konzept jedoch in der Schulwirklichkeit nicht immer ganz problemlos zu realisieren ist, wird in dem Gespräch ebenfalls deutlich: „In der Praxis ist es dann eben so, dass ich dann eben Schwerpunkte setzen muss und bestimmte Dinge dann eben weglasse bzw. dann sage: ‚Okay, Herr XY, gucken Sie mal, ob Sie zu dem Schwerpunkt dann meinetwegen die Präsentation machen‘ “ (IPC 55).

Die Forderung nach einem eigenen „Fach“ bezieht sich vor allem auf das Erlernen eines kompetenten Umgangs mit Computern und grundlegender Software. Begründet wird dies u.a. damit, dass dieser Unterricht von Fachleuten durchgeführt werden muss, die sich mit den technischen Dingen auskennen (IPB 73). Es wird darüber hinaus aber ebenfalls darauf hingewiesen, dass beispielsweise auch bei rechtlichen Fragen nicht damit zu rechnen sei, dass alle Lehrenden die entsprechenden Kompetenzen haben (IPB 60). „Ich meine wirklich mit der Stunde auch, dass neben den Grundlagen von Word, Excel, PowerPoint auch die rechtlichen Grundlagen für den Umgang mit dem Internet und dem Netz geschaffen werden“ (IPB 73).

Trotz der genannten Kritik ist aber festzuhalten, dass auch diejenigen, die dem Kurs eher skeptisch gegenüberstehen, sich nicht in Generalopposition sehen: „Also ich bin von der Grundidee, die dahintersteckt, vollkommen überzeugt. Das ist überhaupt keine Frage. Der Ansatz ist gut, die Umsetzung ist schlecht“ (IPB 153).

Die inhaltliche Ausgestaltung des Kurses Medienkunde

Neben der grundsätzlichen Frage, inwieweit und in welcher Form der integrative Unterricht umsetzbar ist, wird aber auch Kritik an konkreten Inhalten geübt, die nach Einschätzung der Lehrerinnen und Lehrer nicht immer realistische Ziele beinhalten: „Ich glaube, da steht auch irgendwas mit Objektorientierung in der 9/10 drin – das möchte ich einem Nicht-Informatiklehrer nicht zumuten, dass er einem Kind erklärt, was Objektorientierung bedeutet. Also der Plan ist überfrachtet. Da stehen Sachen drin, die ich normalerweise im Kursunterricht Informatik habe“ (IPA 124). Darüber hinaus wird auch gefordert, dass die Ziele nach Schulart differenziert werden müssten: „Der Plan muss ein bisschen spezifiziert werden, also Hauptschule, Realschule und Gymnasium. Die Lehrpläne, die sind sehr schwammig geschrieben, nicht auf die Schule direkt zugeschnitten und auch teilweise schülerunfreundlich. Weil einfach zu hohe Anforderungen an die Schüler gestellt werden, wo der geistige Reifegrad noch gar nicht da sein kann“ (IPA 125/127). Es wird zudem

bemängelt, dass durch das Konzept den Schulen keine klaren Vorgaben für die Umsetzung gemacht würden und deswegen der Erfolg der Umsetzung vom Zufall abhängen (IPB 60).

Aus den Leitfadeninterviews wurde sehr deutlich, dass die erste Assoziation, die von den meisten Interviewpartnern mit dem Kurs Medienkunde verbunden wird, der praktische Einsatz von Computerprogrammen ist. Andere Aspekte wie Datenschutz oder die Wahrung von Urheberrechten kommen erst zögerlich zur Sprache (IPB 65). Bei manchen medienkundlichen Inhalten wird konstatiert, dass sie eigentlich behandelt werden sollten, „man müsste die Tageszeitung hernehmen, müsste die mal durchforsten nach Wahrheitsgehalt, nach, ich sag mal, Intensität der Recherche und so weiter und so fort“ (IPB 62). Durch die Verwendung des Konjunktivs wird jedoch deutlich, dass solche Inhalte nicht systematisch einbezogen werden.

An einigen der untersuchten Schulen wird diesen nicht-technischen Aspekten eine etwas größere Bedeutung in der Unterrichtsgestaltung zugeschrieben: „Vor allem auch auf der Bewertungsebene, also Sachen zu bewerten, egal aus welchen Medien, ... und der verantwortungsbewusste Umgang mit den Medien allgemein. Das ist ja nicht nur der Rechner. Das sind auch andere Medien, die da miteingeschlossen sind“ (IPA 62/82). Die Zielsetzungen, die damit verbunden werden, gehen deutlich über die Beherrschung der Technik und der Programme hinaus. Es geht darum, dass der Schüler „auch für sein Handeln verantwortlich ist, was er da macht und weiß, welche Grenzen er nicht überschreiten darf. Auch Richtung Meinungsbildung“ (IPA 82).

Bevor solche Aspekte genannt werden, zählen die Verantwortlichen aber erst einmal eine Vielzahl an eher technischen Fertigkeiten auf, die medienkompetente Schülerinnen und Schüler nach Einschätzung der Lehrenden kennen sollte: „Man müsste was über Software wissen; über Dateien ändern; Einsortierung von Dateien; Speichern; Wiederholen; Öffnen; Schließen; Umbenennen, solche Dinge. Man müsste mit einem Office-Programm umgehen können, also Tabellenkalkulation, Textbearbeitung, Präsentation, denke ich. Er sollte andere Programme relativ schnell nutzen und sich einarbeiten können.“ Erst danach werden auch andere Themen benannt, wobei konstatiert wird, dass diese bislang häufig zu kurz kommen: „Also nicht nur das Ganze technisch zu bedienen, sondern auch was zu den Hintergründen: Was bedeutet das an Datenschutz? Was bedeutet das an Jugendschutz? Auch Medienwirkungen auf andere oder auf mich. Was kann ich preisgeben, was nicht? Also in der Richtung müssen wir sehr viel mehr tun als bisher, denke ich“ (IPC 66/68).

In mehreren Interviews wurden auch die Herausforderungen benannt, die durch die intensive Nutzung des Internets und vor allem durch die Nutzung sozialer Medien durch die Schülerinnen und Schüler auf die Schulen zugekommen sind. Genannt werden eine Vielzahl konkreter Probleme, angefangen von Urheberrechtsverletzungen bis hin zu Fällen von Mobbing. Es wird deutlich, dass die Schulen hier vor erheblichen Herausforderungen stehen, auf die sie noch keine Antworten haben: „Wir können mit den Kindern reden, solange die hier in der Schule sind. Wir können sie belehren und das machen wir ja auch. Wir sprechen ständig mit ihnen. Die werden in Medienkunde darauf hingewiesen: ‚Gebt nicht alles preis von euch. Ihr wisst, das sind auch Straftaten, wenn man dann eben andere beleidigt.‘. Aber trotzdem passiert es in der Realität: Instagram, Facebook, WhatsApp, da kommt eben alles Mögliche“ (IPC 73). Vor diesem Hintergrund wird auch die Notwendigkeit einer inhaltlichen Weiterentwicklung des Kursplans gesehen: „Realistische Ziele, unrealistische Ziele... Da gibt es ein paar Sachen drin, die man nicht mehr besprechen muss. Das hat sich wahrscheinlich erledigt. Also vom technischen Fortschritt her. Dann die Sache, dass jeder im Prinzip ständig online ist, alleine schon, wenn er sein Smartphone anhat, was also so eine Rund-um-die-Uhr-Nutzung ist, die eine ganze Menge persönliche Veränderungen und Gefahren mit sich bringt, die kaum jemand bewusst sind. Auch den Schülern überhaupt nicht, wie sie da im Prinzip manipulierbar sind“ (IPC 149).

Problematisiert wird auch der nicht-kontrollierte und exzessive Umgang mit digitalen Medien, der nicht nur den Medienkundeunterricht vor kaum lösbare Aufgaben stelle, da es schwierig sei, die betroffenen Schülerinnen und Schüler zu erreichen: „Aber wir haben es sehr häufig, dass eben Schüler hier in der ersten Stunde in der Bank sitzen und da weißt du, der hat die ganze Nacht wieder durchgezockt. Es gibt ein paar, die kommen, glaube ich, gar nicht an die frische Luft. Die sind nur zu Hause und dann spielen sie ohne Ende. Es ist auch eine Sucht teilweise bei einigen“ (IPC 180).

Auch wenn solche Probleme von fast allen Interviewpartnern im Lauf des Gesprächs angesprochen werden, ist festzuhalten, dass unsere Gesprächspartner bei der Umsetzung des Kurses Medienkunde zunächst einmal an den praktischen Einsatz digitaler Technologien im Unterricht denken.

Die Dokumentation des Lernerfolgs: Der Medienpass

Mit dem Medienpass attestieren die Schulen den Schülerinnen und Schülern, welche Inhalte im Rahmen des Kurses Medienkunde behandelt wurden. Die Einschätzung des Medienpasses durch die Interviewpartner ist nicht einheitlich. Während ein Schulleiter sagt, dass im Pass nicht das steht, was wirklich behandelt wurde, sondern das, was behandelt werden sollte (IPB 83), verlässt sich eine andere Schulleiterin darauf, dass die zuständigen Kolleginnen und Kollegen ihre Arbeit ordnungsgemäß erfüllen: „Ich sehe zwar nicht jede Stunde, aber ich gehe ganz einfach davon aus, dass das, was mir als Stoffverteilungsplan dokumentiert wird, dass das dann auch abgearbeitet wird. Sodass ich auch ruhigen Gewissens am Schuljahresende den Medienpass unterschreiben kann“ (IPD 23). Die anderen Schulleitungen gehen noch einen Schritt weiter und legen sich fest, dass die angegebenen Inhalte tatsächlich vermittelt wurden: „Das kann ich guten Gewissens unterschreiben, was da drinsteht. Das haben wir alles gemacht. Da lass ich nichts auf die Kollegen kommen. Und die Kinder können das dann auch“ (IPA 157). Bezüglich des Lernerfolgs ist eine andere Schulleitung jedoch etwas zurückhaltender: „Im Endeffekt steht da drauf, was gemacht wurde. Inwieweit die das wirklich können, da gibt es keinen Nachweis oder keine große Kontrollmöglichkeit. Aber ich kann wenigstens sagen, bei uns steht drauf, was wir gemacht haben“ (IPC 100/102).

Die Technikausstattung der Schulen

Im Hinblick auf die technische Ausrüstung der Schulen werden die Anzahl und Qualität der Computerkabinette sowie die Ausstattung der Klassenräume mit Whiteboards als bedeutsame Aspekte thematisiert. Zudem wird auch die Vernetzung der Schule angesprochen. Andere technische Geräte wie Videokameras oder Fotoapparate spielen mittlerweile keine nennenswerte Rolle mehr.

Für die sächliche Ausstattung der Schulen sind die Schulträger zuständig. Obwohl alle untersuchten Schulen den gleichen Schulträger haben, wird die Unterstützung durch den Schulträger unterschiedlich beurteilt. Von einer Schule wird bemängelt, dass es verboten sei, sich um die Technik selber zu kümmern, auf der anderen Seite aber keiner da sei, der es machen kann. Der zuständige Ansprechpartner im Landratsamt wird als überfordert bezeichnet (IPB 176). In einem anderen Interview wird hingegen eine andere Position vertreten: „Bei uns ist das Landratsamt zuständig. Und die Leute, die das entscheiden, sind ein bisschen technikaffin, die sagen: ‚Ich glaube euch das, dass ihr das braucht‘“ (IPC 206).

Entsprechend wird die Technikausstattung von den meisten Schulen als zufriedenstellend bis gut bewertet: „Wir haben auch wieder den Bonus, dass wir über sehr viele Whiteboards und Beamer verfügen und jeder Klassenraum einen eigenen Lehrerrechner hat“ (IPA 111). Ganz explizit wird in dem Zusammenhang die Unterstützung durch das Landratsamt gelobt: „Die haben sich ja mächtig ins Zeug gelegt“ (IPA 153). Ähnlich äußern sich auch die Leiter der anderen beiden Schulen: „Das Computerkabinett ist erstmal von den sächlichen Bedingungen sehr gut eingerichtet. Es wird im Turnus von drei Jahren immer durch das Landratsamt auf den neusten Stand gebracht, inklusive auch der dann aktuellen Software“ (IPD 3). „Wir haben jetzt, Gott sei Dank würde ich sagen, ein neues Computerkabinett bekommen, und da haben wir jetzt 30 Arbeitsplätze. Da ist der Kreis wirklich hinterher, dass jeder vernünftige Arbeitsbedingungen hat“ (IPC 15).

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass auch die Schulleitungen, die Verbesserungsbedarf bei der technischen Ausstattung sehen, die Situation nicht dramatisieren. Die geäußerte Kritik ist eher allgemeiner Natur und nicht unbedingt auf die eigene Schule bezogen: „Es kann nicht sein, dass auf einmal Ausschreibungen für Computerkabinette total zurückgefahren werden in Thüringen, nur weil das Geld nicht da ist. Wir hatten Glück, dass wir es noch gekriegt haben, aber andere Schulen, die jetzt nachziehen, wo es auch erforderlich ist, die können das gar nicht umsetzen“ (IPA 101). Tatsächlich scheinen die Hindernisse für eine angemessene Umsetzung des Konzepts jedoch woanders zu liegen: „Das Hauptproblem sind die Klassenstärken. Dass eigentlich keine Schule eine Zuweisung kriegt, um einfach in kleineren Gruppen zu arbeiten“ (IPA 46). „Wir haben einfach nicht die Leute dafür. Von der Ausstattung her sind wir super. Da kann ich nicht meckern. Das ist ja wirklich top. Aber wir haben die Leute einfach nicht“ (IPA 48).

Der Einsatz von Endgeräten, die sich im Besitz der Schülerinnen und Schüler befinden

Eine häufig diskutierte Ergänzung oder gar Alternative zur technischen Ausstattung der Schulen mit Computertechnik ist der Einsatz von schülereigener Technik im Unterricht (*bring your own device*). Dieses Thema wird von den Interviewpartnern grundsätzlich positiv eingeschätzt und der verstärkte Einsatz eigener Endgeräte als anzustrebendes Ziel formuliert: „Und die Sache mit dem Computerkabinett... Ich denke mal, das läuft aus. Das läuft eigentlich in die Richtung elternfinanzierte Endgeräte“ (IPC 194).

In der Praxis wird der Einsatz eigener Geräte auch bereits ausprobiert, allerdings in unterschiedlichem Umfang: „Wir haben eigentlich ein Verbot aller solcher Dinge an der Schule wie eigene Laptops und so weiter und so fort. Aber unter der Maßgabe, wenn der Lehrer das freigibt und das steht ja auch so in der Hausordnung, wenn der Lehrer das freigibt, kann das genutzt werden“ (IPB 204). „Und dort, wo es machbar und kontrollierbar ist, gestatten wir das auch schon im Unterricht“ (IPD 19). Bei solchen Gelegenheiten dient das Smartphone dann beispielsweise als leicht verfügbares Lexikon: „Ja, oder wir sind im Unterrichtsgespräch und stolpern über irgendeinen Begriff, irgendeine Zahl oder wissen es nicht genau. Dann gucken sie nach, nehmen das raus und dann wird schnell geguckt“ (IPC 188). Aber auch vom Einsatz einer spielerischen Anwendung berichtet ein Fachlehrer: „Ich habe dann zum Beispiel auch in Geo letzts meinen Schülern eine App empfohlen. Habe ich gesagt: Jetzt nehmt doch mal eure Handys raus. Ihr habt doch fast alle eins. Da gibt es eine tolle App ‚Wo liegt was‘ heißt die, also da muss man so raten, welches Land wo liegt auf der ganzen Welt“ (IPC 114).

In einer der untersuchten Schulen hat eine Gruppe von Schülerinnen und Schülern sogar die Möglichkeit, kontinuierlich den eigenen Laptop im Unterricht zu verwenden. Dies wird von den Fachlehrern überaus positiv bewertet: „Unsere Laptopschüler, die jetzt über mehrere Jahre dieses System mit uns durchlaufen haben und dann auch im Prinzip im normalen Unterricht den Laptop hatten, die waren für das Studieren top vorbereitet. Die konnten sowohl mitschreiben, gestalten; die haben Videos gedreht; die haben Sachen für sich aufgenommen; die haben Informationen in der Gruppe verteilt. Die waren auch in der Lage, Dinge, die sie aus dem Netz geholt haben, zu bewerten, weil sie eben selektieren mussten, was weniger wichtiger ist, und das konnten die besser als die anderen, weil die das eben zu wenig geübt haben“ (IPA 57).

Trotz dieser positiven Grundeinstellung und einiger positiver Anwendungsbeispiele gibt es aber auch rechtliche Bedenken bei den Schulleitungen, die dazu führen, dass Smartphones nicht oder nur sehr eingeschränkt im Unterricht benutzt werden: „Das geht nicht wegen der Störer-Haftung, weil das gibt es ja nach wie vor. Und die Geräte, die hier im Umlauf sind – auch die Laptops von den Schülern, die privat erworben sind – sind alle eingebunden mit Passwort in unser geschlossenes WLAN-System“ (IPA 163). Die Schulleitung sieht die Forderung, dass Schulen WLAN-Netzwerke einrichten sollten, die es den Lernenden ermöglichen, sich dort einzuloggen, deswegen äußerst skeptisch: „Ich habe in der Zeit sehr viel gelernt und habe auch viel Lehrgeld bezahlt. Ich stand mit einem Bein im Knast, wo bestimmte Sachen rechtlich gar nicht gesichert waren“ (IPA 175).

Digitalisierung der Schule

Die starke Betonung des Einsatzes digitaler Technologien als wesentliches Merkmal des Medienkundeunterrichts führte dazu, dass von den Schulleitungen nicht nur der inhaltliche Einsatz dieser Technologien im Unterricht angesprochen wurde, sondern auch die Fortschritte bei der generellen Digitalisierung der Schule: „Wo wir zum Beispiel, glaube ich, als Schule inzwischen sehr weit sind, gemessen an möglicherweise vielen anderen Schulen, ist der Einsatz unserer Homepage und Moodle, was die ganze Schuladministration, Verwaltung und so weiter angeht“ (IPB 114). Ein anderer Schulleiter sieht die Nutzung des WLAN sogar primär als Instrument der Verwaltung: „Ich bin seit zwei bis drei Jahren dran, in irgendeiner Form ein WLAN-System hier in der Schule zu nutzen, aber das hat einen anderen Hintergrund. Also nicht unbedingt, in jedem Raum im Unterricht den Zugang zu ermöglichen, sondern jedem Lehrer in jedem Raum die Nutzung eines elektronischen Klassenbuches zu ermöglichen“ (IPD 21). Ein weiterer verspricht sich vom Einsatz entsprechender Software eine Optimierung der gesamten Abläufe an der Schule: „Ich habe z.B. vor, dass auch wir hier in der Schulleitung Planungsgeschichten mit einer neuen Software machen können. Die ist nicht so ganz billig, aber ich verspreche mir ganz einfach davon, dass wir dann hier auch ein besseres Arbeiten haben“ (IPC 126).

Das Kollegium

In allen vier Gesprächen wurde deutlich, dass der vorgegebene Rahmen des Kurses nur dann mit Leben erfüllt werden kann, wenn engagierte Kolleginnen und Kollegen sich des Themas annehmen. Meistens ist es auf die Initiative einzelner zurückzuführen, dass bestimmte neue Technologien (wie beispielsweise Whiteboards) in den Unterricht integriert werden. Diese Initiatoren übernehmen dann eine Vorbildfunktion für andere Kolleginnen und Kollegen. Allerdings erreichen auch diese Vorbilder nur einen Teil des Kollegiums, weil „andere, die da stur an den alten Konzepten festhalten, die halten eben fest“ (IPB 89).

Auch in Schulen, die sich engagiert der Umsetzung des Kurses Medienkunde widmen, müssen die Verantwortlichen feststellen, dass sie nicht das ganze Kollegium mitziehen können: „Also es gibt auch solche, die sagen: ‚Ja, ich habe jetzt noch drei Jahre. Ich mach mir jetzt die Mühe nicht mehr, ich mach eben noch meinen Polylux an, leg eine Folie drauf. Ob ich jetzt die Folie mit einem Beamer an die Wand mache oder dann eben meine handgeschriebene Folie...‘“ (IPC 84). Diese ablehnende Haltung wird von den Schulleitungen vor allem mit dem Durchschnittsalter des Kollegiums in Verbindung

gebracht: „Laptopklassen oder sowas brauche ich hier nicht anfangen. Nicht, weil ich nicht die materiellen Voraussetzungen dafür schaffen könnte, also die Schulverwaltung wäre da sicherlich zugänglich, aber das Problem ist, dass ich nicht die personellen Voraussetzungen dafür habe. Und solange – das ist sicherlich ein Problem, was andere Schulen ähnlich haben – sich die Personalstruktur nicht ändert, also die Altersstruktur des Personals... Es hängt wirklich auch daran, wie jung ein Kollege ist“ (IPD 11). Entsprechend ist der fachliche Austausch zum Thema Medienkunde im Kollegium dieser Schule nach Einschätzung des Schulleiters nicht besonders intensiv. Die Gespräche beschränken sich im Wesentlichen auf Hinweise in der Fachschaft auf geeignete Unterrichtsmaterialien: „Du könntest mal dort und dort schauen. Oder lade dir das mal runter“ (IPD 29).

In anderen Schulen stellt sich die Situation hingegen erfreulicher dar. Dort gibt es – trotz eines relativ hohen Durchschnittsalters des Kollegiums – einen intensiven fachbezogenen Austausch: „Ja, da ist eine Gruppe, die heißt ‚Mediengruppe‘. Da geht es um die ganze Sache mit den Laptops. Also wie geht es jetzt weiter? Was unternehmen wir? Wie gehen wir jetzt an Sponsoren ran? In der Mediengruppe sind es, glaube ich, insgesamt 16 Lehrer“ (IPA 137). In einer anderen Schule übernimmt der zuständige Fachlehrer sogar die Aufgabe, interne Fortbildungen zu den anstehenden Themen durchzuführen: „Wir machen regelmäßig Fachschaften oder Weiterbildung und da bin ich mit dabei. Dann sprechen wir im Prinzip Sachen durch, die im Unterricht dran sind. Zum Beispiel in Mathematik ist Tabellenkalkulation dran und Diagramme zeichnen. Und wenn das halt grade dran ist, dann mach ich mit den Kollegen eine kurze Weiterbildung dazu“ (IPC 119).

Das eher geringe Engagement mancher Lehrender könnte auf die Befürchtung zurückzuführen sein, dass durch das Fach Medienkunde zusätzliche Belastungen auf sie zukommen. Dieses Szenario wird aber weder von den Schulleitungen noch von den Fachlehrern als relevant betrachtet. Sie sind ganz im Gegenteil der Meinung, dass die Möglichkeiten, die die neuen Medien eröffnen, die Arbeit der Lehrerinnen und Lehrer erleichtern. Sie sind überzeugt davon, dass die meisten Lehrenden den Einsatz von Medien als Chance ansehen, den Unterricht abwechslungsreicher zu gestalten: „Das wird alles jetzt per PowerPoint gemacht, und da kann ich doch Bilder zeigen ohne Ende, und da kann der Unterricht viel lebhafter gestaltet werden. Ich kann viel mehr zeigen als mit diesen Dias, die es da früher gab“ (IPC 96). Und manche Interviewpartner sehen in dieser Hinsicht auch Chancen für die Zukunft: „Es gibt ja viele Sachen, wie z.B. digitale Lehrbücher. Da sind wir zwar noch nicht dabei, aber ich könnte mir das für die Zukunft gut vorstellen. Also dass die Schüler eben nicht mehr in ihren Ranzen fünf Bücher

mitschleppen, sondern die haben dann ein so ein Ding, und da kann man die ganzen Bücher drauf installieren“ (IPC 98).

Insgesamt wird in den Interviews deutlich, wie sehr die Umsetzung des Kurses Medienkunde davon abhängt, ob in der Schule (zufällig) einzelne kompetente und engagierte Personen vorhanden sind. In einem Fall hängt es an einer ABM-Kraft und in einem anderen sogar am Ehemann einer Lehrerin, der ihr als IT-Spezialist zur Seite steht. Während des Studiums wurden die älteren Kolleginnen und Kollegen mit Medienthemen gar nicht konfrontiert, und auch bei den jüngeren spielten Medien in der Ausbildung keine oder allenfalls eine marginale Rolle: „Aber das hat im Studium keine Rolle gespielt und das ist auch nach wie vor so, dass es keine Rolle spielt. Insgesamt ist es so, dass diese ganze Strecke in der Lehrerausbildung zu kurz kommt“ (IPA 107). Somit kommt schlussendlich auch der private Umgang der Lehrenden mit den Medien in den Blick: Nach Einschätzung eines Schulleiters ist die Offenheit der Lehrerinnen und Lehrer für neue Medien im privaten Umfeld auch für eine zukunftsorientierte Umsetzung des Medienunterrichts von Bedeutung: „Und im Prinzip muss man auch mit den Kindern so ein bisschen auf gleicher Höhe bleiben. Also wenn man jetzt ins Kollegium guckt... Viele haben selber eins und dann gibt es eben WhatsApp-Gruppen auch unterhalb der Lehrer, die sich dann eben Nachrichten schicken“ (IPC 90).

Auch wenn das persönliche Engagement der Lehrerschaft von allen Gesprächspartnern als wichtig und unverzichtbar eingeschätzt wird, herrscht gleichfalls Einigkeit darüber, dass unterstützendes Personal notwendig ist, das sich um die Technik kümmert (IPB 187): „Was eigentlich ein Traum wäre, ist eine technische Kraft an den Schulen, die einen auch technisch unterstützt“ (IPA 44).

Die Fortbildungsmaßnahmen

Aufgrund der Schnelligkeit der Entwicklung im Medienbereich und mit Blick auf die zuvor beschriebene Situation bezüglich der unzureichenden Vorbereitung der Lehrerschaft auf diesen Themenkomplex gewinnt das Thema Fortbildung eine besondere Bedeutung. Wie schon bei den meisten anderen Themen finden sich aber auch beim Thema Fortbildung unterschiedliche Einschätzungen und Praktiken. In einer Schule wurden die Veranstaltungen des Thillm ausdrücklich lobend erwähnt, da sie den Lehrenden geholfen haben, den SILLP zu strukturieren und geeignete Unterrichtsmaterialien zu identifizieren. Auch andere externe Ressourcen wurden erwähnt: „Wir hatten auch vom Kindermedienzentrum zwei-, dreimal Unterstützung“ (IPA 71). Gleichzeitig wurde aber

festgehalten, dass das Angebot nicht ausreicht: „Insgesamt gab es zu wenig Fortbildungen. Das war wie ein Tropfen auf einen heißen Stein. Muss man wirklich so sagen. Aber es war erstmal so ein bisschen eine Anleitung“ (IPA 34).

Auch die Ausgestaltung der Fortbildungsveranstaltungen wurde problematisiert, da die Bedingungen in den Seminaren nicht mit denen in den Schulen kompatibel seien: „Ich habe da eine Weiterbildung über Videoschnitt gemacht, und da hat man eben dann ein entsprechendes Programm, und dann kommt man zurück, und dann sind eben die technischen Voraussetzungen ganz andere, weil man eben andere Programme hat. Und dann noch 30 Schüler im Raum und nicht eben eine kleine Arbeitsgruppe wie in dem Moment. Und dann sagt einem keiner, wie man mit 30 Mann das machen soll“ (IPA 37). Aufgrund dieser Schwierigkeiten wird der Wunsch geäußert, dass die Fortbildungsveranstaltungen in den Schulen stattfinden sollten und nicht an anderen Orten (IPA 99). Auch inhaltlich gab es konkrete Vorstellungen, was in den Fortbildungen vermittelt werden sollte: „Viele Sachen mit praktischer Umsetzung, das ist eigentlich das, was die Leute wollen, wenn sie kommen zu einer Weiterbildung. Die wollen keine theoretischen Abhandlungen, sondern Ideen mitnehmen“ (IPC 131).

Ein Fachlehrer, der engen Kontakt zum Thillm pflegt, sieht die Probleme bezüglich der Fortbildung hingegen vor allem aufseiten der Nachfragenden: „Das Angebot ist gut. Das Thillm, das bietet ja nun wahnsinnig viele Veranstaltungen an. Nutzung ist weniger gut, weil die ganze Sache Medienkunde nicht die Bedeutung hat, die es haben könnte oder müsste“ (IPC 125/130). Gleichzeitig räumt er aber auch ein, dass bestimmte Formen der Fortbildung mit einem erheblichen Zeitbedarf verbunden sind: „Es gibt die Idee von den Impulsbeispielen, wo eben jemand eine ganze Unterrichtsstunde oder Unterrichtseinheit zu einem Thema da reinstellt. Und eigentlich sollten alle Leute, die in der Weiterbildung waren, so ein Impulsbeispiel machen. Das Ganze scheitert dann i.d.R. an der ganzen administrativen Sache wie Urheberrechte klären... Darf ich die Bilder benutzen? Darf ich ein Beispiel von dem nehmen? Darf ich das oder darf ich das nicht? Es ist ja auch wahnsinnig viel Zeit, die da drinsteckt, bevor das alles geklärt ist. Dann lassen sie es lieber liegen“ (IPC 133/136).

Die anderen Gesprächspartner haben das Thema Fortbildung nicht proaktiv thematisiert, und auch auf Nachfrage wird meistens nur wenig dazu gesagt. Der Besuch von (medienbezogenen) Fortbildungsveranstaltungen scheint im Schulalltag dieser Schulen keine große Rolle zu spielen und auch nur geringe Auswirkungen auf den Unterricht zu haben. Ein Schulleiter meint dazu nur: „Nein, das ist nicht das große Thema“ (IPD 37). Grundsätzlich werden flächendeckende Angebote eher skeptisch eingeschätzt. Die

intrinsische Motivation und das persönliche Interesse für bestimmte Fragen werden als Voraussetzung für erfolgreiche Fortbildungsangebote angesehen: „Das muss der individuelle Wunsch des Einzelnen bleiben. Ich kann nicht definieren, was der Einzelne braucht“ (IPB 95). Ähnliche Kritik kommt aber teilweise auch von denen, die die Angebote nutzen: „Mir fehlt bei den Weiterbildungen so der tiefe Kern. Alles wird nur angekratzt“ (IPA 93).

Für bestimmte Themen können nach Einschätzung eines Schulleiters auch Online-Fortbildungsangebote von Interesse sein: „Also es gab jetzt vor Kurzem erst ein Angebot, wo man das online machen kann. Das ist jetzt das neuste, dass man praktisch zu einer bestimmten Uhrzeit mit vielen Leuten – da braucht man eben Kopfhörer dazu – vorm Rechner sitzt und dann bestimmte Sachen machen kann“ (IPC 126).

Die Eltern

Einigkeit herrscht darüber, dass beim Thema Medienkompetenz auch die Eltern mehr Verantwortung übernehmen müssen: „Fehlende Medienkompetenz ist für mich nicht unbedingt ein Schülerproblem, sondern auch ein Elternproblem, denn die Eltern besorgen denen z.B. das Tablet oder das Smartphone und sagen: ‚Sehe mal zu, dass du damit zurechtkommst‘, aber welche rechtlichen Dinge damit zusammenhängen, interessiert die Eltern teilweise überhaupt nicht“ (IPD 15). Die Interviewpartner problematisieren teilweise heftig die Art und Weise, wie die Eltern mit dem Thema umgehen, da sie von den Schulen verlangen würden, was sie selbst nicht leisten könnten oder wollten: „Was spielen die Eltern für eine Rolle? Wie kontrollieren die? Wie sind sie in der Lage, das zu kontrollieren? Weil uns wirft man es vor, wir sollen dann Probleme lösen, die wir nicht lösen können“ (IPC 73).

Allerdings werden auch die Grenzen der Leistungsfähigkeit der Eltern erkannt, denn die Elternschaft ist sehr heterogen und vielfach auch überfordert: „Da muss die Schule wirklich auch einspringen, weil manche Eltern manche Themen sich auch nicht trauen anzusprechen. Sie haben auch manchmal keine Ahnung. Das ist sehr unterschiedlich. Manche Eltern sind auch zu überbehütet in dem Bereich, aber es ist wichtig, dass die Schule da einen Part leistet“ (IPA 21).

Zusammenfassung

Die Exploration der Situation an den vier Schulen hat zahlreiche aufschlussreiche Informationen geliefert, von denen drei an dieser Stelle noch einmal hervorgehoben werden sollen:

1. Es hat sich gezeigt, dass die in der Literaturrecherche ermittelten Faktoren, die die praktische Umsetzung von Maßnahmen zur Vermittlung von Medienkompetenz beeinflussen, auch für die Schulleiter und Fachlehrer in Thüringen von Bedeutung sind. Es fanden sich zudem erste Hinweise darauf, dass die verschiedenen Einflussfaktoren nicht gleich wichtig sind: So wurde beispielsweise deutlich, dass eine gute Technikausstattung allein keine Garantie für eine exzellente Umsetzung des Konzepts darstellt, sondern dass Zeit- und Personalressourcen vermutlich eine größere Bedeutung haben.
2. Aus der Perspektive der Schulleitungen und der Fachlehrer steht der praktische Umgang mit digitalen Medien und deren Nutzung für die Informationsbeschaffung im Mittelpunkt ihres Medienkundekonzepts. Anderen Aspekten, wie der Einhaltung rechtlicher Kriterien oder der angemessenen medienbasierten Kommunikation mit anderen, werden zwar auch eine große Wichtigkeit zugeschrieben, aber sie spielen trotzdem im Unterricht nur eine geringe Rolle. Weiterhin konstatieren die befragten Expertinnen und Experten, dass die kritische Nutzung von Medien und die Fähigkeit, die Rolle von Medien in der Gesellschaft kritisch zu reflektieren, ebenfalls wichtige Aspekte von Medienkompetenz seien, dennoch haben sie bei der Umsetzung in der Unterrichtspraxis anscheinend eine geringere Priorität.
3. Vor allem hat die Exploration aber verdeutlicht, worin aus Sicht der Praktiker das wesentliche Probleme des Konzepts besteht: Demnach wird das integrative Konzept des Kurses zwar grundsätzlich positiv beurteilt, andererseits wird aber einhellig der Wunsch geäußert, dass das Konzept um feste Unterrichtsstunden ergänzt werden sollte, in denen von speziell ausgebildeten Lehrerinnen und Lehrern die Grundlagen vermittelt werden sollten, auf denen dann in den einzelnen Fächern aufgebaut werden kann.

3. Drittes Teilprojekt: Exploration des Kontextes auf regionaler und überregionaler Ebene – Fortbildung und Vernetzung

Neben den in der Zusammenfassung des vorherigen Kapitels hervorgehobenen Aspekten war ein weiteres wichtiges Ergebnis des zweiten Teilprojekts, dass die Lehrerschaft in Thüringen vielfach nicht hinreichend auf die Umsetzung des Kurses Medienkunde vorbereitet ist. Ursache hierfür ist zum einen, dass entsprechende Inhalte nicht im Studium vermittelt wurden, und zum anderen, dass auch die persönliche und berufliche Sozialisation der Lehrkräfte dies zumeist nicht begünstigt.

Dass es sich dabei nicht um ein spezifisch thüringisches Problem handelt, verdeutlicht der UNESCO-Bericht über die Lehrerausbildung für die Vermittlung von Medien- und Informationskompetenz (2008), der darauf hinweist, dass fast alle Lehrenden, die nun Medienkompetenz vermitteln sollen, selbst eine solche Ausbildung nicht genossen haben. Durch diesen Umstand werde, so die UNESCO, die Einführung und sachgerechte Umsetzung der Curricula zur Vermittlung von Medienkompetenz erheblich erschwert, denn nur Lehrende, die selbst über entsprechende Kompetenzen verfügen, können Medienkompetenz auch glaubhaft fördern. Deswegen fordert die UNESCO Fortbildungsprogramme für Lehrende, die sowohl relevantes Wissen als auch notwendige Fähigkeiten beim Umgang mit (digitalen) Medien vermitteln. Auf diese Weise soll die Medienkompetenz der Lehrenden selbst verbessert, darüber hinaus soll aber auch die fachliche Vermittlungskompetenz erhöht werden.

Die im Land verfügbaren Fortbildungsangebote sind deswegen von großer Bedeutung für die Frage, wie der Medienkundeunterricht in den Schulen umgesetzt werden kann und welche Entwicklungschancen es gibt. In der dritten Phase des Projektes wurden deswegen die entsprechenden Rahmenbedingungen eruiert. In diesem Kontext sind vor allem jene Organisationen von Bedeutung, die Lehrerfortbildung im Bereich Medienkompetenz organisieren und anbieten, sowie Einrichtungen, die zur Vernetzung der Medienkompetenzlandschaft in Thüringen beitragen. Dies sind insbesondere das Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (Thillm) und die Thüringer Landesmedienanstalt (TLM). Des Weiteren ist der Thüringer Landesbeauftragte für den Datenschutz und die Informationsfreiheit (TLfDI) zu nennen. Die besondere Bedeutung dieser drei Einrichtungen für die Medienbildung in Thüringen wird auch daran deutlich, dass sie zusammen mit vier Landesministerien und der

Staatskanzlei Anfang 2017 die „Kooperationsvereinbarung zur nachhaltigen Weiterentwicklung von Medienkompetenz in Thüringen“ unterzeichnet haben.

In der Zeit vom 13.12.2016 bis zum 20.12.2016 wurden deswegen mit leitenden Personen dieser Organisationen Experteninterviews geführt. Dabei handelte es sich um Herrn Dr. Martin Ritter (TLM), Frau Dr. Ursula Rumpf (Thillm) sowie Herrn Dr. Lutz Hasse und Herrn Eckhard Ludwig (TLfDI). Ziel dieser Interviews war es, die Strukturen des existierenden Kooperationsnetzwerks zu identifizieren, die existierenden Fortbildungsangebote zu beschreiben und herauszufinden, inwieweit sie den vorhandenen Bedarf abdecken können. Darüber hinaus lieferten die Expertin und die Experten auch zahlreiche Hinweise, welche Defizite aus ihrer Sicht derzeit in der schulischen Medienbildung bestehen, und sie gaben zudem Anregungen, welche Maßnahmen notwendig sein könnten, um die Medienbildung in den Thüringer Schulen zu verbessern.

Diese Experteninterviews wurden ebenfalls digital aufgezeichnet, transkribiert und unter Zuhilfenahme von MAXQDA ausgewertet und strukturiert. Zur Veranschaulichung haben wir auch in diesem Abschnitt einzelne Ausführungen der Gesprächsteilnehmer im Originalwortlaut wiedergegeben.

Überblick über die Fortbildungsangebote von Thillm, TLM und TLfDI

In den Interviews wurde deutlich, dass vor allem das Thillm und die TLM in der medienbezogenen Fortbildung für Lehrerinnen und Lehrer aktiv sind, während das TLfDI nur auf Anfrage zu spezifischen Themen wie Grundrechten, Datenschutzgrundverordnung, Verschlüsselung oder Smartphonennutzung Angebote macht. Diese Fokussierung ist zum einen auf die inhaltliche Aufgabenstellung des TLfDI, aber auch auf die Personalausstattung zurückzuführen: „Das ist ja einfach auch eine Frage von Ressourcen. Wir müssen schon mehr absagen, als wir annehmen können“ (TLfDI 145).

Die Fortbildungsangebote des Thillm

Das Thillm stellt das medienbezogene Fortbildungsangebot als Teil des generellen Fortbildungsangebots für Lehrkräfte auf seiner Webseite³ dar. In dem dort vorhandenen Katalog findet man die ganze „Bandbreite aller Themen“, wobei sie jetzt auf „Datenschutz, Datensicherheit, Urheberrecht auch nochmal besonders abheben wollen“ (Thillm 22). Neben den auf dem Schulportal dargestellten Fortbildungsveranstaltungen macht das

³ <https://www.schulportal-thueringen.de>

Thillm weitere Angebote, „die also jetzt im schulinternen Bereich laufen, also das finden Sie jetzt nicht im Schulportal einzeln aufgeführt, sondern das sind dann die individuellen Absprachen mit den Schulen, die dann zu ausgewählten Themen laufen“ (Thillm 22). Sowohl für die Vorbereitung als auch für die Durchführung dieser Fortbildungsveranstaltungen spielen die Fachberater für Medienkunde eine besondere Rolle: „Die Fachberater haben schon ihre eigenen Spezialgebiete entwickelt, die sie besonders anbieten können in der Fortbildung und das dann auch schulamtsübergreifend tun und sich dann gegenseitig ergänzen“ (Thillm 30). Von den Fachberatern werden darüber hinaus aber auch „Themen gesammelt, die Schulen als wichtig zurückgemeldet haben. Und zu diesen Themen versuchen wir dann entsprechend Fachreferenten zu schicken an die Schulen, die in einer schulinternen Vorbereitungsrunde genau hinschauen: Was braucht die Schule wirklich? Und dann eine möglichst punktgenaue Fortbildung dort auch anbieten“ (Thillm 3).

Die inhaltliche Palette der Beratungs- und Fortbildungsangebote des Thillm ist breit: „Einsatz von Tablets im Unterricht. Wie soll ich das machen? Wie sollte Schulausstattung aussehen? Ob man sagt: *Bring your own device*? Oder sollte man Klassensätze haben von Tablets, um da einheitlich arbeiten zu können, um etwas vorbereiten zu können, um mit den Schülern zu arbeiten. Dann die Zusammenarbeit mit Eltern in der Frage der Beschaffung. Ja, welche Geräte werden nun genommen? Was wollen wir hier machen? Und da geht's ja dann auch wieder um Datenschutz und -sicherheit. Was ist auf den Geräten drauf? Welchen Zugriff haben wir? Oder auch, was jetzt die Arbeit mit digitalen Whiteboards angeht. Da ist ja die Entwicklung auch schon sehr schnell und weit fortgeschritten. Wir haben fast Grundausstattung mit diesen Whiteboards. Aber ich kann mir jetzt auch wirklich schon andere Varianten einfallen lassen, also die jetzt diese Technik gar nicht mehr in der Größenordnung brauchen. Auch hier ist Beratung und Anleitung nach wie vor gefragt“ (Thillm 46).

Um die Nutzung dieser Angebote für die Schulen zu vereinfachen, werden sie seit einiger Zeit im Überblick dargestellt: „In dem neu strukturierten Unterstützungssystem⁴ haben wir ja jetzt alle Fachberater mit ihren Angeboten transparent gemacht. Und da finden Sie die ganz konkreten Angebote, die die Fachberater in den Regionen machen in enger Absprache mit dem Thillm“ (Thillm 22).

⁴ <https://www.schulportal-thueringen.de/tio/unterstuetzungssystem>

Allerdings ist das dargestellte Konzept zunehmend mit Schwierigkeiten konfrontiert: „Die größte Ressource, die dahintersteht, nämlich die Gruppe der Fachberater für Medienkunde, die haben wir leider in einer sehr rückläufigen Entwicklung. Wir haben 25 Fachberater gehabt, die in den unterschiedlichen Regionen von Thüringen unterwegs waren und dezentral Fortbildungen gemacht haben. Kontinuierlich, richtig, verbindlich, auch vom Kultusministerium entsprechend vorbereitet“ (Thillm 3). Von den 25 Fachberatern sind aber mittlerweile nur noch sieben aktiv.

Projektangebote in den Schulen

In den Interviews des Teilprojekts zwei war von den Lehrenden der Wunsch vorgebracht worden, dass Fortbildungsveranstaltungen direkt in den Schulen stattfinden sollten, indem dort gemeinsam mit den Referenten und den Schülerinnen und Schülern Projekte durchgeführt werden. Das Angebot solcher Veranstaltungen wird auch von Frau Dr. Rumpf (Thillm) als ausgezeichnete Lösung bezeichnet: „Das wäre natürlich eine ideale Lösung, wenn wir das wirklich anbieten könnten als Thillm. Also dafür habe ich jetzt schlichtweg keine Ressource. Ich weiß aber, dass zum Beispiel die Thüringer Landesmedienanstalt, mit der wir eng zusammenarbeiten, solche Projektangebote macht“ (Thillm 36).

Beim Gespräch mit der TLM wurden diese vom Thillm thematisierten Projektangebote folgendermaßen beschrieben: „Also wir haben medienpraktische Angebote, das sind so Wochenprojekte. Und wenn die Schulen uns dann sagen: Okay, ich möchte gerne mal ein Projekt zum Thema Castingshows im Unterricht machen – da kommen dann unsere Kollegen, fahren in die Einrichtung und führen mit den Lehrern, den Kindern und Jugendlichen das Projekt durch. Und das Spannende ist für den Lehrer – und da sind wir beim Thema Lehrerfortbildung – dass er in dieser ganzen Woche ja selbst in das Projekt eingebunden ist und auch alle Methoden gezeigt bekommt“ (TLM 30). Die Zahl dieser Projekte ist allerdings auf 40 im Jahr begrenzt, weil die Zahl der Mitarbeiter für ein größeres Angebot nicht ausreicht: „Das lässt sich ganz schnell runterrechnen: Wir sind fünf Kollegen. Die meisten Projekte müssen mit zwei Personen durchgeführt werden, weil wir eine Klassengröße von bis zu 28 Personen haben. Das schafft ein Medienpädagoge nicht“ (TLM 34). Die Nachfrage nach dieser Art von Projekten ist aber deutlich höher: „Ohne Akquise haben wir 60 Bewerbungen gehabt. Und jetzt haben wir’s in gedruckter Form verschickt, mit dem Ergebnis, dass wir jetzt 120 Bewerbungen hatten – auf 40 Plätze (TLM 35). „Ich könnte das Doppelte an Kollegen hier sitzen haben, und die wären auch

alle in den Einrichtungen. Es ist einfach ein Bedarf da, der momentan nicht gedeckt werden kann. Die Ressourcen sind halt am Ende“ (TLM 45).

Dass das vorhandene Personal nicht ausreicht, wird auch von den anderen Gesprächsteilnehmern bestätigt. Wobei Dr. Hasse (TLfDI) vor allem das Thillm in der Pflicht sieht, entsprechende Angebote zu machen: „In erster Linie hat nach unserer Sicht das Thillm für das Heer der Lehrerinnen und Lehrer, die da draußen sind, diesen Fortbildungsauftrag. Und das kann natürlich so eine Ein- oder Eineinhalb-Stellen-Mannschaft, die das ‚M‘ im Thillm besetzt, nicht leisten. Also muss das aufgebohrt werden. Da ist einfach Personal notwendig“ (TLfDI 134). Das Problem liegt aber nicht nur am fehlenden Trainingspersonal, sondern – quasi als Kehrseite der Medaille – auch an den zu großen Klassenverbänden. Dies wird von Dr. Ritter (TLM) angesprochen: „Was man aber nicht vergessen darf, was die Arbeit immer schwieriger macht, ist die Klassengröße. Spricht kein Mensch drüber. Noch vor einigen Jahren waren es Klassengrößen um die 20. Jetzt sind wir bei 28 teilweise. Und jetzt werden teilweise Klassen für Projekte zusammengelegt. Da haben wir Bewerbungen, da wollen die am liebsten mit 40 Kindern, Jugendlichen arbeiten“ (TLM 113).

Das Basis- und Aufbauangebot der TLM

Neben diesen Projekten hat die TLM noch ein zweites Angebot, das sich direkt an die Lehrerinnen und Lehrer wendet: „Das heißt, wir haben einen Basiskurs von zwei Tagen, wo’s um medienpädagogische Grundlagen geht und der von den Lehrern nur einmal absolviert werden muss. Das heißt, sie können dann die Aufbaumodule dranhängen, aber sie können zum Beispiel dann ein Jahr später, wenn es ein anderes Aufbaumodul gibt, auch sagen: Da mach ich nur das Aufbaumodul. Ich habe das Basismodul ja quasi schon mal gehabt. (...) Bei den Basismodulen geht es wirklich quasi um Medien in der Kindheit. Wie sieht diese Entwicklungspsychologie mit den Medien aus? Wie sieht überhaupt erstmal medienpädagogische Arbeit aus? Wie sieht Projektarbeit aus? Das sind zwei Tage die Basis. (...) Im Aufbaumodul geht es dann zum Beispiel um die Bedeutung des Smartphones für die Jugendlichen in der Sozialisation. Und dann geht es aber ganz schnell darum, dass man dem Lehrer eben sagt, wie er das Smartphone auch als didaktisches Mittel einsetzen kann. Also wie er beispielsweise einen Jugendlichen recherchieren lassen kann und bestimmte Apps auch quasi in den Unterricht einbinden kann. Damit die Jugendlichen dann erstmal bezogen auf den Medienkunde-Unterricht das Smartphone nicht nur in der Hosentasche haben, sondern produktiv im Unterricht einbringen. Und dann geht es darum, dass sie selbst ein medienpädagogisches Projekt

entwickeln sollen. Und da ist nicht das Ziel, dass sie es als didaktisches Instrument im Unterricht verwenden, sondern, dass sie mit den Jugendlichen ein Projekt durchführen. Das kann zum Beispiel ein Projekt zum Thema Handyfilme sein“ (TLM 10/12/18).

Die Kapazitäten für dieses Angebot sind aber ebenfalls beschränkt: „Also wir können maximal 30 im Jahr. Letzten Durchgang hatten wir 18 Lehrer und 16, die das erfolgreich absolviert haben. Ungefähr die Quote von 90%“ (TLM 22/24).

Spezielle Angebote für die Umsetzung des integrativen Konzepts

Da der Kurs Medienkunde ein integratives Konzept verfolgt, stehen die Fachlehrer vor der Herausforderung, die medienbezogenen Inhalte eigenständig mit den jeweiligen Fachinhalten zu verknüpfen. Deswegen wurde in den Interviews die Frage gestellt, ob Thillm und TLM Fortbildungen anbieten, die die Integration von Medienthemen in bestimmte Fachzusammenhänge thematisieren. Unsere Gesprächspartner erklärten auf diese Frage, dass dazu derzeit keine Kursangebote existieren. Herr Dr. Ritter (TLM) wies aber darauf hin, dass das neue KMK-Papier genau in diese Richtung deutet: „Die sagen, dass sie es jetzt nicht mehr den Pädagogen einzeln freilassen wollen, welches von den vielen Themenbereichen und Einzelkompetenzen sie jetzt in ihren Unterricht einbauen, sondern dass sie jetzt für die verschiedenen Fachcurricula erarbeiten möchten: Was aus diesem ganzen großen Portfolio bietet sich denn in deinem Fach am ehesten an? Und das dann vorschreiben wollen, wodurch man stärker eine Fächerstruktur bekommt“ (TLM 79).

Auch Frau Dr. Rumpf konstatiert, dass das Thillm keine derartigen Angebote hat, verweist aber darauf, dass im Internet entsprechende Materialien zu finden seien: „Ja, solche Beispiele können Sie in der Mediothek finden. Der Landesbildungsserver bietet ja ein umfangreiches Angebot für Medienbildung. Also hier kann sicher auch nochmal mehr Transparenz durch die Fachberater nach außen getragen werden, dass Lehrer bewusster und gezielter das finden und auch nutzen können. Also diese Verbindung Schulportal und Medienkunde halte ich für eine sehr sinnvolle Verknüpfung, und ich halte das für wichtig, dass die noch stärker ins Bewusstsein der Lehrer vordringt“ (Thillm 42/30). Frau Dr. Rumpf weist zudem darauf hin, dass dieses Serviceangebot des Thillm den Lehrerinnen und Lehrern die Gewähr bietet, dass alle dort bereitstehenden Materialien problemlos eingesetzt werden können: „Wir haben hier eine entsprechende Prüfung. Und die Lehrer können davon ausgehen, alles, was bei uns jetzt an Materialien und Beispielen drinsteht, ist urheberrechtlich geprüft, ist vertraglich auch gegengezeichnet von den Urhebern, dass die uns das zur Verfügung stellen“ (Thillm 84). Aus Sicht von Dr. Rumpf (Thillm) wäre es

aber wünschenswert, in dieser Hinsicht die Kooperation zwischen den Bundesländern zu verbessern: „Aber ich denke schon, es gibt so viele gute Materialien länderübergreifend, die stärker noch herangezogen werden sollten, dass man sich da gegenseitig entgegenkommt. Auch was Lizenzen angeht und so“ (Thillm 72).

Die inhaltliche Zielsetzung des Kurses Medienkunde aus Sicht der Fortbildung

In den Gesprächen mit der TLM und dem Thillm wurden die Gesprächspartner auch mit einem weiteren Ergebnis des zweiten Teilprojekts konfrontiert, wonach die Schulen bei der Umsetzung des Medienkundercurriculums einen starken Fokus auf die praktischen Aspekte legen. An diese Feststellung wurde die Frage geknüpft, ob sie diese Prioritätensetzung für richtig halten und ob die praktischen Aspekte auch bei den Fortbildungsmaßnahmen im Mittelpunkt stehen sollten. Beide Gesprächspartner bekräftigten, dass die medienpraktische Arbeit im Medienkundeunterricht und damit auch in ihrem Fortbildungsansatz eine wichtige Rolle spielt; sie betonten aber gleichzeitig, dass praktische Arbeit vor allem Mittel zum Zweck sei, um die Schülerinnen und Schüler zu einem kritischen Umgang mit den Medien zu befähigen. Entsprechend formuliert Dr. Ritter (TLM) als Zielsetzung: „Den kompetenten Bürger haben! Der das Mediengeschehen einordnen kann, um als demokratischer Bürger mit seinem Wissen quasi in unserer Gesellschaft bestehen zu können. Das ist uns das Wichtigste. Und transportieren tun wir diese Form der Medienkritik durch unsere Projektarbeit“ (TLM 123). Ähnliche Zielsetzungen formulierte Dr. Rumpf: „Also ich halte nach wie vor den richtigen Umgang mit Medien, das sichere Sich-präsentieren-Können und das kritische Medienbewerten für zentral. Und da denke ich auch so in Richtung, wie man sich bewegt im Bereich von Nachrichten, von Medienbotschaften, wie man sich die erschließt, wo man sich Quellen sucht und nicht so gutgläubig irgendwelche Quellen betrachtet“ (Thillm 104).

Frau Dr. Rumpf (Thillm) betont in dem Zusammenhang aber auch die Bedeutung der Informatik: „Also ich denke schon, dass dieses ganze Gebiet, der Umgang mit dem Computer, ganz stark dazugehört. Den Stellenwert von informatischer Bildung, den möchte ich nochmal unterstreichen, weil das gerade für Studien, für Berufe ganz wichtig ist. Und wenn da kein grundlegendes Verständnis für einfache informatische Zusammenhänge da ist, oder man sagt: ‚Ja, das gehört nicht mehr zur Allgemeinbildung, warum denn?‘, das halte ich für gefährlich“ (Thillm 104).

Herr Dr. Hasse (TLfDI) grenzt seine Vorstellungen, welche Inhalte Fortbildungsangebote fokussieren sollten, vom Ansatz der TLM ab, vertritt aber gleichzeitig die Auffassung, dass beide Herangehensweisen sich gut ergänzen: „Wir haben festgestellt, dass die TLM Medienkompetenz anders interpretiert als wir. Die verstehen darunter – jedenfalls zu einem großen Teil – die Handhabung von Medien. Also, dass Kinder mit Smartphone, Videokameras umgehen können, dass die Filme machen können und da fit sind. Und wir sagen, wenn die das alles machen, müssen die auch kundig sein, diese Sphäre zu schützen. Aber auch die Sphäre anderer, indem sie sie nicht beleidigen. Dieser Privatsphärenschutz ist unser Teilverständnis von Medienkompetenz“ (TLfDI 16).

Die Teilnehmer der Fortbildungsangebote

In den Interviews, die im vorhergehenden Teilprojekt in den Schulen geführt worden waren, hatte sich gezeigt, dass die Altersstruktur der Lehrerschaft als ein Hindernis für die Umsetzung des Kurses Medienkunde gesehen wurde, deswegen wurde auch nach der Altersstruktur der Teilnehmer in den Fortbildungsveranstaltungen gefragt. Dabei zeigte sich, dass die Teilnehmer aus allen Altersgruppen kommen: „Ja, die ist so wie im Durchschnitt. Wir haben wirklich auch ganz, ganz kompetente, aktive ältere Kollegen. Aber wir haben erfreulich auch ganz junge, die mit ihrem Beruf gerade erst angefangen haben, dabei. Es ist ein Mix, wobei eben die ältere Gruppe dominiert. Es ist eben der Spiegel, wie wir es insgesamt haben“ (Thillm 56). Nach Einschätzung unserer Gesprächspartner von TLM und Thillm sind die Umsetzungsprobleme nicht auf das Alter der Lehrenden zurückzuführen: „Also wir haben wirklich querbeet. Und man kann auch nicht sagen, dass jetzt die Jüngeren quasi aufgeschlossener sind als die Älteren. Manchmal ist es sogar umgekehrt“ (TLM 73).

Auf ein schwer aufzulösendes Dilemma, in dem sich die Fortbildung befindet, weist der Landesbeauftragte für den Datenschutz hin: „Es gibt ja die Prämisse nach wie vor, dass Unterricht vorgeht und Priorität hat. Das führt real schon dazu, dass weniger Leute an Fortbildungen teilnehmen können, weil Unterrichtsabsicherung Priorität hat. Und tendenziell führt das über die Jahre dazu, dass zwar Unterricht gemacht wird, aber schlechter“ (TLfDI 69).

Weitere Akteure in der Vermittlung von Medienkompetenz

Neben den Lehrkräften wurden auch zwei weitere Gruppen von den Gesprächspartnern genannt, die wichtige Akteure in der schulischen Medienbildung sind oder sein könnten/müssten. Zum einen sind dies nach Einschätzung unseres Gesprächspartners von der TLM die Schulsozialarbeiter: „Da fände ich es schön, wenn in den Schulen der immer mehr aufkommende Schulsozialarbeiter, wenn der auch verstärkt in die aktive Medienarbeit gehen könnte“ (TLM 45). Daneben wird aber vor allem den Schulleitungen eine zentrale Rolle zugeschrieben. Herr Dr. Hasse (TLfDI) vertritt die Ansicht, dass es vor allem von den Schulleitungen abhängt, wie der Kurs Medienkunde umgesetzt wird: „Da gehört vor allem auch im Verlauf des Schuljahres Durchsetzungskraft und Kontrolle dazu. Und jetzt ist die Frage, ob die Schulen und auch die Schulleiter vor dem Hintergrund ihrer gesamten anderen Aufgaben in der Lage sind, das in dem Maße umzusetzen, wie es eigentlich nötig wäre. Die Fragen müssten beleuchtet werden. Wie erleben Schulleiter diese Anforderungen für sich?“ (TLfDI 59). Auch Dr. Rumpf (Thillm) sieht die Schulleitungen als wichtige Ansprechpartner und konstatiert, dass diese in der medienbezogenen Fortbildung mehr Beachtung erfahren müssten: „Die Schulleitung ist ja eine Zielgruppe, die von den Fachreferenten verantwortet wird, die direkt die Schulleiterfortbildungen machen und alles, was im Kontext Schulentwicklung steht. Und über diese Schiene läuft auch die Verbindung zur Medienbildung. Ich denke aber, dass da auch ein Aufwuchs möglich wäre, um den Blick von Schulleitern zu schärfen: Was bedeutet Medienbildung für die Schule insgesamt?“ (Thillm 90).

Die Beurteilung der Grundidee: Die Haltung zum integrativen Konzept

Das integrative Konzept des Kurses hatte sich bereits im explorativen zweiten Teilprojekt als Thema erwiesen, das Konfliktpotenzial beinhaltet. Es ist aber nicht so, dass dabei unvereinbare Positionen aufeinanderträfen, sondern es werden bei allen Gesprächsteilnehmern ambivalente Haltungen deutlich. Diese Ambivalenz zeigte sich auch im Gespräch mit der Expertin und den Experten: Dr. Hasse (TLfDI) umschreibt die Haltung seines Hauses folgendermaßen: „Ursprünglich haben wir gedacht ‚das eine tun – ohne das andere zu lassen‘ – das heißt also integrativer Ansatz plus zusätzlich, zumindest in Klassenstufe 5 bis 8, ein Fach Medienkunde, wo informatische Anteile und medientechnische Sachen und auch im Übrigen solche Dinge, die den Daten- und Privatsphärenschutz betreffen, verankert werden können“ (TLfDI 53). Zwar ist das TLfDI von dieser Einschätzung inhaltlich nicht abgerückt, sieht aber Probleme der

Durchsetzbarkeit: „Da sind wir so hin- und hergerissen. Ich glaube, ein eigenes Fach kriegen wir politisch nicht durch. Auch die KMK spricht ja vom integrativen Lernen. Also wir sind eingestiegen in die Diskussion mit der KMK mit eigenem Fach. Da gibt es auch in der KMK Vertreter, die das so sehen. Aber wir sitzen an einem Tisch, also verzanken wir uns da nicht mehr. Sondern wir sehen das als integrativen Ansatz, aber dieser integrative Ansatz deckt unter Umständen gar nicht alles ab. Nämlich grade die Fragen der Informationstechnologie“ (TLfDI 51).

Dr. Hasse (TLfDI) sieht neben den politischen Schwierigkeiten aber auch noch drei weitere Hindernisse, die einer effektiven Umsetzung oder einer notwendigen Reformation entgegenstehen. Das ist erstens die Weigerung mancher Lehrkräfte, sich dieser Herausforderung überhaupt zu stellen, und die sich dazu abwehrend äußern: „,Sie glauben doch nicht, dass ich mir in meinen Alter noch Medienkompetenz reinpfeife!‘ Das zweite: ‚Wenn wir Medienkompetenz unterrichten sollen, was soll denn dann wegfallen?‘ Und das dritte: ‚Wenn wir Lehrer das unterrichten sollen, dann brauchen wir entsprechende Smartphones, Tablets, PC.‘ Damit ist das Ding tot“ (TLfDI 30).

Während Dr. Hasse (TLfDI) sich für ein zusätzliches Fach stark macht, unterstützt Dr. Ritter (TLM) explizit das integrative Konzept. Allerdings erkennt auch er Probleme und sieht von daher Weiterentwicklungspotenzial und -bedarf: „Ich finde den Kurs sehr, sehr gut. Ich hatte gehofft, dass quasi der Lehrer als Pädagoge im Rahmen der Lebenswirklichkeit der Gesellschaft agieren müsste, und das im Rahmen seines Fachunterrichtes entsprechend dann einzubinden. Dabei scheint es Probleme zu geben, sodass ich jetzt den Weg der KMK, bestimmte Bereiche aus dem Gesamtkurs wiederum in bestimmte Fächer zu integrieren, unterstütze – und alle Fächer zusammen ergeben dann den Kursplan. Das ist dann quasi eine konsequente Weiterentwicklung, um mehr Verbindlichkeit reinzubekommen. Aber diese Querschnittsaufgabe ist für mich der einzig richtige Weg, weil wir ja auch immer sagen: Die digitale Gesellschaft ist ja auch eine Querschnittsaufgabe“ (TLM 138).

Für Frau Dr. Rumpf (Thillm) ist die integrative Lösung zwar nicht ideal, aber sie vertritt dennoch die Auffassung, dass die Einführung eines Fachs davon abhängig zu machen sei, ob entsprechende Lehrerinnen und Lehrer ausgebildet werden: „Denn das, was wir jetzt machen, ist im Grunde genommen nur ein Kompromiss, weil die Voraussetzungen eben so unterschiedlich sind. Und daher kommen ja auch viele Probleme, die auf der Unsicherheit der Lehrer basieren, damit umzugehen. Die Tendenz ist auch bundesweit so. Man hat ja diese integrativen Konzepte gemeinsam abgestimmt und das ist jetzt auch Konsens. Und trotzdem gibt es auch im Wissenschaftsbereich eine Lobby für das Fach

bei entsprechender Qualifizierung. An die würde ich mich anschließen in dem Moment, wo die Grundlagen stimmen“ (Thillm 108).

Die Gesprächspartner vermuten zudem, dass die Konzeption als nicht fachgebundener integrativer Kurs dazu führt, dass der Umsetzung der Inhalte vielfach nicht die gebührende Aufmerksamkeit geschenkt wird: „Und Medienkunde, da es ja eigentlich auch kein Fach ist, fällt dann ein Stück weit runter. Und dann ist es ja auch so: Die wenigsten Lehrer sind ja darüber wirklich unglücklich. Die haben immer einen Grund zu sagen: Wir konnten da keine Module umsetzen“ (TLM 115). „Solange es nicht wirklich ein organischer Bestandteil in den Fächern ist, wird es diese Tendenz geben, dass man sagt: ‚Ja naja, dafür haben wir jetzt keine Zeit und können wir jetzt nicht noch extra beleuchten‘ “ (Thillm 118).

Einschätzung des Plans

Der Kursplan Medienkunde (Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, 2009) konkretisiert, welche Kompetenzen die Schülerinnen und Schüler bezüglich des Themas Medien in den einzelnen Klassenstufen erreichen sollen. Ob dieser Plan in der vorliegenden Form geeignet ist, wird aber von den Gesprächspartnern infrage gestellt. Unsere Gesprächspartner vom TLfDI sehen Bedarf, die Verständlichkeit und Eignung des Plans zu evaluieren: „Das wäre vielleicht mal ein Einstieg, dass man sagt: ‚Ist dieser Kursplan überhaupt verständlich? Ist der inhaltlich up to date? Stehen da Dinge drin, die Sinn machen?‘ “ (TLfDI 26). Herr Ludwig (TLfDI) hat daran erhebliche Zweifel und veranschaulicht seine Kritik mit Zitaten aus dem Plan: „Ich will mal jetzt irgendwas rausgreifen: ‚Der Schüler kann wesentliche Hardware-Komponenten durch ihre Kenngrößen charakterisieren.‘ Na gut, das mag vielleicht noch gehen. Ich hatte doch vorhin so ein schönes Beispiel: ‚Der Schüler kann zielgerichtet die Möglichkeiten der Motivierung und Sensibilisierung durch Präsentation beschreiben.‘ Wüssten Sie, da was gemeint ist?“ (TLfDI 43).

Auch Frau Dr. Rumpf (Thillm) hat diesbezüglich Bedenken: „Die Schreibweise des Plans wird garantiert unter diesen Aspekten hinterfragt werden“ (Thillm 116). Entsprechend fordert sie, dass der „Plan so einfach und knapp geschrieben sein sollte, wie’s nur geht und auch auf Verständlichkeit getestet werden sollte, ob Lehrer wirklich was damit anfangen können“ (Thillm 112). Bei der Entwicklung des neuen Plans für die Grundschulen hat man diese Zielsetzung nach ihrer Einschätzung bereits besser berücksichtigt: „Uns ist klargeworden, dass es möglichst einfach und übersichtlich geschrieben sein sollte und die Beziehung zu den Fachlehrplänen deutlich ausgewiesen

sein sollte. Und auch kleine Hilfestellungen im Plan selbst enthalten sein sollten, sodass Lehrer, wenn sie diesen Plan lesen, ihn nicht als Verunsicherung empfinden“ (Thillm 7).

Herr Dr. Hasse (TLfDI) hingegen hält den Plan grundsätzlich für ungeeignet: „Mein Wunsch wäre, dass es keinen Nachfolger dieses Papiers gibt, sondern, dass die Inhalte in den einzelnen Unterrichtsfächern in die Lehrpläne hineingeschrieben werden. Damit wären sie nämlich sofort bewertungsrelevant und schlagen sich in den Fachnoten der Schüler entsprechend nieder“ (TLfDI 49).

Das Netzwerk der Fortbildung in Thüringen

Ein wichtiges Ziel der Interviews bestand darin, herauszufinden, wie die Interviewpartner die vorhandene Infrastruktur der Fortbildung und deren Zusammenarbeit in Thüringen wahrnehmen, welche relevanten Akteure sie identifizieren und wie sie die Möglichkeiten der Weiterentwicklung einschätzen.

Herr Dr. Ritter (TLM) erläutert zunächst die Grundidee des Thüringer Kompetenznetzwerks: „Es ist im Jahr 2008 aus der Taufe gehoben worden, mit dem Ziel, dass alle, die in dem Bereich tätig sind – das kann ein Medienkundelehrer sein, das können auch Mitarbeiter freier Träger sein, das können unsere Pädagogen sein, das können Mitarbeiter des Ministeriums sein – sich einfach in den Austausch begeben. Dann ist quasi die Netzwerkseite⁵ so programmiert worden, wie es bei Facebook halt auch der Fall ist, dass jeder quasi ein Profil hat“ (TLM 93).

Frau Dr. Rumpf nennt eine Vielzahl von Kooperationspartnern, die für das Thillm von Bedeutung sind, betont aber besonders die Zusammenarbeit mit der TLM: „Wir machen da seit vielen, vielen Jahren, seit den 90er-Jahren eigentlich schon, eine sehr gute, aufeinander abgestimmte und verknüpfte Arbeit im konzeptionellen wie auch besonders im medienpraktischen Bereich. Also das ist wirklich etwas, was auch Freude macht, diese Zusammenarbeit, weil es sich gut ergänzt“ (Thillm 60). Darüber hinaus gibt es für das Thillm aber noch eine Reihe weiterer relevanter Partner: „Wir arbeiten im Netzwerk und haben da gute Erfahrungen auch sammeln können: Zusammenarbeit mit der TLM, mit dem Landesfilmdienst, mit den Universitäten, Hochschulen.“

Da in der Arbeitsrealität des Thillm die Vernetzung bereits existiert und aktiv genutzt wird, begrüßt Frau Dr. Rumpf die Landeskooperationsvereinbarung, die Ende 2017 diskutiert

⁵ <http://thueringer-medienkompetenznetzwerk.de>

und unterschrieben wurde.⁶ Sie merkt aber auch an: „Alle Papiere, auch die, die wir jetzt hier vorbereitet haben, basieren ja darauf, dass man sagt: Jeder nach seinen Möglichkeiten bringt sich in das Gesamtanliegen Medienkompetenzentwicklung ein. Das tun wir ja jetzt sowieso schon: Wir arbeiten zusammen! – Aber ohne ein Bekenntnis zur Medienbildung, das mit Ressourcen untersetzt ist, die mehr sind als das, was wir bisher haben, sehe ich es als sehr problematisch an, dass wir erreichen, was wir erreichen wollen“ (Thillm 1). „Und ja, ich kann das immer nur nochmal unterstreichen, dass wir einen Aufwuchs an Ressource brauchen. Auch hier im Thillm selbst, weil mit nur einer Referentin für Medienbildung, und das landesweit, alles schwierig zu realisieren ist. Also ich baue auf Netzwerk. Das ist die Möglichkeit, die wir hier gemeinsam haben. Aber ich denke, dass wir auch im Thillm da einen Aufwuchs an Personen brauchen“ (Thillm 5).

Aus Perspektive der TLM bietet die Kooperationsvereinbarung aber durchaus Chancen, da von politischer Seite nicht nur das Bildungsministerium mit im Boot sitzt: „Jeder Partner sagt ja: Das mache ich jetzt wirklich konkret! Wirtschaftsministerium aus dem Blick der digitalen Gesellschaft. Wissenschaftsministerium aus dem Blick der Erstausbildung der Lehrenden. Dann ist dabei das Justizministerium mit dem Verbraucherschutz. Die dann sagen können: Ja, was planen wir da eigentlich? Das Innenministerium, was ganz wichtig ist, die haben die ganze Polizeipräventionsabteilung bei sich. Die ja auch, könnt ich mir vorstellen, beim Thema Cybermobbing auch nicht ganz untätig sein können“ (TLM 47). Tatsächlich haben Justiz- und Innenministerium die Vereinbarungen später nicht unterschrieben, stattdessen aber das Ministerium für Soziales.

Erstausbildung an Universitäten und Fachschulen von Lehrerinnen/Lehrern sowie Erzieherinnen/Erziehern für Medienkunde

Das Thema Erstausbildung der Lehrenden war im Vorfeld der Gespräche vor allem als retrospektive Bestandsaufnahme eingeplant gewesen. Die Gesprächspartner brachten das Thema aber vor allem mit Blick auf notwendige Entwicklungen aktiv in die Interviews ein. Alle Gesprächspartner sahen die Notwendigkeit, die Erstausbildung zu verbessern: „Also gerade die Grundlagen von den Hochschulen, von den Universitäten in der Lehrerausbildung, auch in der Erzieherinnenausbildung, müsste meiner Meinung nach sehr stark aufgewertet werden. Dass wir dort anfangen, Grundlagen wirklich fest zu etablieren und dass wir dann sagen: Wir haben für die kommenden Generationen hier

⁶ http://thueringen.de/mam/th1/tsk/medien/medienkompetenz/20170221unterzeichnete_kooperationsvereinbarung.pdf

eine Grundlage“ (Thillm 1). Mit dieser als notwendig angesehenen Verbesserung der grundständigen Lehrerbildung verknüpft Frau Dr. Rumpf (Thillm) die Forderung, dass entsprechende Personalkapazitäten an den Thüringer Universitäten geschaffen werden: „Wenn wir es schaffen könnten, in Thüringen so einen Lehrstuhl Medienpädagogik zu etablieren, wenn wir das schaffen könnten, hier gemeinsam in unserer Hochschullandschaft eine Grundlage zu schaffen, dann wird es auch eine bessere Basis geben für den Kurs Medienkunde“ (Thillm 1).

Herr Dr. Ritter (TLM) sieht in diesem Zusammenhang jedoch ein Versagen der Universitäten: „Seitdem ich in 2007 daran arbeite, habe ich nicht einmal erlebt, dass eine Initiative von den Hochschulen ausging, in die Lehrerbildung eine Grundbildung Medieninhalte zu bekommen. Da kenn ich nichts“ (TLM 67). Auch Herr Dr. Hasse (TLfDI) sieht hier eine Bringschuld der Universitäten: „Das ist auch Ergebnis dieses sogenannten runden Tisches, wo klar noch mal zum Ausdruck gekommen ist, dass es in dem Bereich Ausbildung noch Defizite gibt, wo sich einfach Hochschulen bewegen müssen“ (TLfDI 29). Die vorhandenen Ausbildungskapazitäten an den Hochschulen werden auch vom TLfDI als viel zu gering bewertet: „Jetzt läuft – glaube ich – noch was an der Uni Jena, wo Informatiklehrer im geringen Umfang ausgebildet werden. Wie viele das jetzt wirklich sind, weiß ich nicht, aber das ist letztlich viel zu wenig. An jeder 4. Schule ist vielleicht ein Informatiklehrer. Und das ist natürlich jenseits von Gut und Böse“ (TLfDI 122).

An den Ausbau der grundständigen Ausbildung der Lehrenden knüpfen die Expertinnen und Experten hohe Erwartungen: „Das ist das, was ich mir bei Medienpädagogik und bei Mediendidaktik wünsche in der Lehrerbildung: Dass man da auch von den Methoden her ein bisschen was drauf hat. Wie auch in jedem anderen Fach muss der Lehrer wissen: Wie kann ich das geschickt vermitteln?“ (Thillm 106). Herrn Dr. Ritter (TLM) schwebt in dem Zusammenhang ein völlig verändertes Aufgabenverständnis der Lehrerinnen und Lehrer vor: „Ich sehe die Lehrer nicht mehr dabei, Inhalte zu vermitteln. Ich sehe ihn eine Lernumgebung für Kinder und Jugendliche zu schaffen, in denen sie sich mit Unterstützung des Lehrers selbst Dinge erarbeiten. Schule muss sich komplett verändern“ (TLM 136). Eine solche verbesserte Ausbildung würde auch nach Einschätzung von Dr. Rumpf die Umsetzung der Medienkompetenzvermittlung revolutionieren: „Da würde der Zeitpunkt kommen, dass Lehrer keinen solchen gesonderten Plan mehr brauchen, um auf Medienbildung sich vorzubereiten, Medienbildung umzusetzen, sondern dass mit ihren Fachlehrplänen und auf der Grundlage ihrer Ausbildung es selbstverständlich ist, gute Medienbildung zu machen“ (Thillm 1).

Zusammenfassung

In den Gesprächen haben die Expertinnen und Experten zunächst anschaulich erläutert, welche Fortbildungsangebote in Thüringen derzeit vorhanden sind. Dabei ist auch deutlich geworden, dass die verfügbaren Angebote nicht ausreichen, um die Nachfrage aus den Schulen zu befriedigen. Von daher waren sich alle Gesprächspartner einig, dass das Fortbildungsangebot verbessert werden muss. Dafür ist eine personelle Verstärkung unumgänglich. Vor allem dann, wenn die von den Schulen geforderten mobilen Fortbildungsangebote vor Ort realisiert werden sollen, ist dies ohne eine deutliche personelle Aufstockung nicht zu leisten.

Weiterhin wurde klar, dass alle unsere Gesprächspartner es nicht für ausreichend halten, die Fortbildungsangebote zu verbessern, sondern es für notwendig erachten, die grundständige universitäre Ausbildung zu reformieren, um einerseits die neue Lehrerschaft allgemein besser auf die Vermittlung von Medienkompetenz vorzubereiten, und um andererseits spezialisierte Lehrerinnen und Lehrer auszubilden, die sich dem Thema Medienkunde professionell mit der nötigen Sachkenntnis widmen können.

Der dritte Aspekt, der sich ebenfalls auf die Bedeutung der personellen Untersetzung des Konzepts bezieht, war die Hervorhebung der besonderen Bedeutung der Schulleitung. Dass unsere Gesprächspartner die Schlüsselrolle der Schulleitungen so pointiert hervorgehoben haben, hat uns dazu veranlasst, einen speziellen Fragebogen für die Schulleitungen zu entwickeln (fünftes Teilprojekt), um deren Perspektive angemessen erfassen zu können.

Neben diesen drei zentralen Ergebnissen wurden in den Gesprächen auch viele Nuancen zu den Themen ergänzt, die bereits im zweiten Teilprojekt diskutiert worden waren. So zeigte sich beispielweise auch im dritten Teilprojekt, dass das integrative Konzept grundsätzlich zwar von allen befürwortet, eine Weiterentwicklung aber als notwendig angesehen wird. Wie genau diese Weiterentwicklung jedoch vonstattengehen sollte, darüber gehen die Vorstellungen durchaus auseinander.

Darüber hinaus sind in den Interviews auch zahlreiche weitere Aspekte angesprochen worden, die zur Integration einzelner Fragen in den Lehrkräfte- und Schulleitungsfragebogen geführt haben. So wurden beispielweise Fragen zur Verständlichkeit des Kursplans integriert sowie zur möglichen Rolle von Schulsozialarbeitern bei der Vermittlung von Medienkompetenz.

Eine wichtige Erkenntnis war zudem, dass über die Frage, welche Inhalte im Mittelpunkt des Medienkundeunterrichts (und damit auch der Fortbildung) stehen sollten und welche derzeit tatsächlich im Mittelpunkt stehen, durchaus Differenzen zwischen den Akteuren existieren, allerdings auch divergierende Wahrnehmungen, was andere Akteure für wichtig erachten. Gerade was die Bedeutung des (kreativen) Umgangs mit Medien angeht, bestehen unterschiedliche Vorstellungen davon, was auf diesem Weg bei den Schülerinnen und Schülern erreicht werden kann.

Auch in der Literatur finden sich pluralistische Vorstellungen davon, was eigentlich genau den Inhalt von Medienkompetenz ausmacht. In der Praxis der untersuchten Schulen hingegen wird die Umsetzung des Konzepts auf einige Aspekte fokussiert, während andere Aspekte nur am Rande eine Rolle spielen. In der Fortbildung wiederum gibt es divergierende Vorstellungen davon, welche Ziele wie erreicht werden können. Vor diesem Hintergrund ist es von großem Interesse herauszufinden, welche Schwerpunkte die Lehrerschaft tatsächlich für besonders wichtig hält und wie intensiv sie sich um die einzelnen Kompetenzziele in ihrer Unterrichtspraxis bemüht. Hierüber werden die Ergebnisse der im nächsten Kapitel vorgestellten repräsentativen Befragungen Auskunft geben.

Ein weiteres Ziel der explorativen Studien war es, das auf Grundlage der Theorie- und Literaturarbeit erarbeitete Modell (Abbildung 2, S.16) weiterzuentwickeln: Zum einen sollten zusätzliche Faktoren, die von den Gesprächspartnern genannt wurden, ergänzt werden, und zum anderen ging es darum, die vorhandenen Einflussfaktoren zu konkretisieren. In Abbildung 3 wurden verschiedene Aspekte, die in den Gesprächen genannt worden waren, ergänzt (grün hervorgehoben). Diese werden im Folgenden kurz erläutert.

Im Kern des Modells steht die Umsetzung des Medienkundekonzepts. Dazu gehören zum einen alle integrativen Maßnahmen, die darauf abzielen, die verschiedenen Kompetenzdimensionen zu vermitteln. Zum anderen ist aus der Sicht der Schulen der Medieneinsatz im Unterricht aber auch ein eigenständiges Element des Konzepts.

Wie bereits mehrfach hervorgehoben, ist die Schulleitung für die Umsetzung des Konzepts ein zentraler Faktor. Die Rolle der Schulleitung kann als Kontrollinstanz verstanden werden, die darüber wacht, dass die curricularen Vorgaben eingehalten werden. Viel wichtiger scheint aber ihre Funktion als Förderer zu sein, der wesentliche Impulse für die Umsetzung des Konzepts gibt.

Als weiterer wichtiger Einflussfaktor auf der Mesoebene hat sich herausgestellt, dass die Schulen Personen benötigen, die in der Lage sind, die technische Umsetzung und Wartung der Infrastruktur zu leisten. Da hierfür in den Schulen keine planmäßigen Stellen vorhanden sind, hängt dieser Punkt vielfach von den zufälligen, glücklichen oder weniger glücklichen Konstellationen in der jeweiligen Schule ab.

Angeordnet zwischen Meso- und Makroebene befinden sich die Fortbildungsangebote. Aus den Gesprächen wurde sehr deutlich, dass ein ausreichendes und geeignetes Angebot die Umsetzung der Kursinhalte positiv beeinflussen kann.

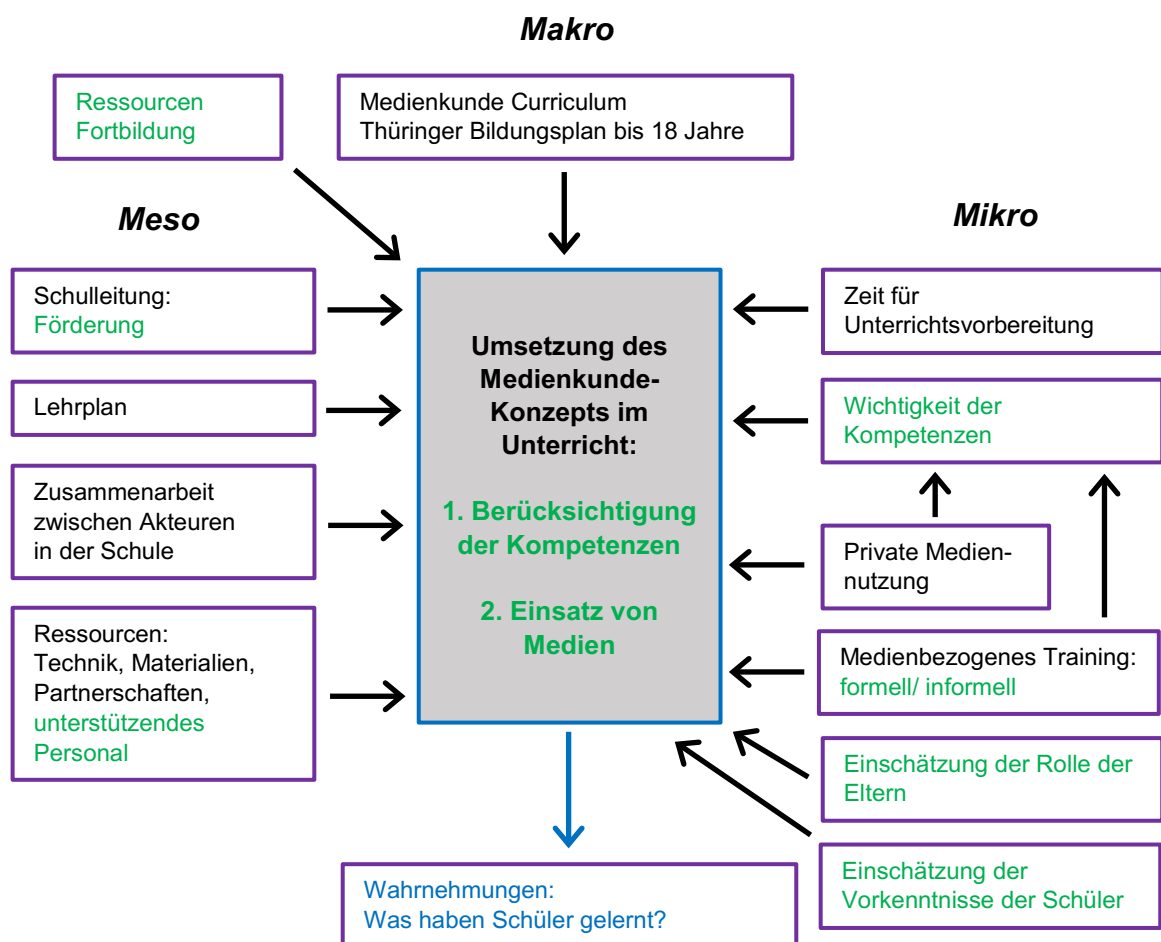


Abbildung 3: Auf Grundlage der qualitativen Explorationen ergänztes Forschungsmodell

Auf der Mikroebene zeigte sich, dass eine Unterscheidung zwischen formalisierter und informeller Aneignung von Medienkompetenz vorzunehmen ist. Da die relevanten medienbezogenen Inhalte und Kompetenzen bei den meisten Lehrerinnen und Lehrern in der grundständigen Ausbildung keine Rolle spielten und auch nur ein geringer Anteil von ihnen entsprechende Fortbildungsangebote wahrgenommen hat, bekommt die informelle und dabei vor allem die autodidaktische Aneignung eine große Bedeutung.

Dass die Einstellung der Lehrerschaft gegenüber dem Thema sich auf die Umsetzung auswirken kann, wurde bereits aus der Literatur herausgearbeitet. Aus den qualitativen Interviews wurde nun zusätzlich deutlich, dass die Lehrerinnen und Lehrer die Wichtigkeit der verschiedenen Dimensionen unterschiedlich einschätzen. Es ist davon auszugehen, dass sich solche Einschätzungen auch auf die Umsetzung des Kurses auswirken.

Schließlich wurden mehrfach die Haltung der Eltern und die Voraussetzungen, die die Kinder von zu Hause mitbringen, als Faktoren genannt, die die medienbezogene Unterrichtspraxis beeinflussen. Wie genau hier die Zusammenhänge aussehen, ob beispielsweise Lehrkräfte bereit sind zu versuchen, wahrgenommene Defizite im häuslichen Umfeld im Unterricht zu kompensieren, ist jedoch noch unklar.

4. Viertes und fünftes Teilprojekt: Repräsentative Befragung von Lehrenden und Schulleitungen

Nachdem in den vorangegangenen Kapiteln die Ergebnisse der qualitativen Explorationsstudien vorgestellt wurden, sollen nun die Befunde der quantitativen Teilstudien präsentiert werden. Während die Explorationsstudien die Funktion hatten, neue Aspekte zu entdecken und sicherzustellen, dass die quantitative Datenerhebung objektnah durchgeführt wird und alle wichtigen Aspekte einschließt, geht es in dem nun vorgestellten Teilprojekt darum, repräsentative und statistisch belastbare Befunde vorzulegen.

Im Zuge der Explorationen wurde darüber hinaus deutlich, dass die Lehrkräftebefragung um eine Befragung der Schulleitungen ergänzt werden sollte, da die Rahmenbedingungen für die Arbeit der Lehrerinnen und Lehrer maßgeblich von den Schulleitungen beeinflusst werden. Um den Handlungsspielraum der Lehrenden richtig einschätzen zu können, ist es deswegen wichtig zu wissen, wie sich die Schulleiterinnen und Schulleiter zu diesem Thema positionieren. Die Teilprojekte vier und fünf stellen somit das empirische Herzstück des Forschungsprojekts dar. In diesen Teilprojekten wird die Realität des Kurses in systematischer Weise aus der Sicht der Schulleitungen und der Lehrenden untersucht.

Zunächst werden ausführlich die methodischen Grundlagen der beiden quantitativen Teilstudien vorgestellt und diskutiert. Anschließend werden die deskriptiven Befunde dieser Untersuchungen präsentiert und abschließend haben wir ausgewählte Einflussfaktoren auf die praktische Umsetzung des Kursplans (Abbildung 3) analysiert.

Methodische Vorgehensweise

Grundgesamtheit

Die Grundgesamtheit der Lehrkräftebefragung sind alle Lehrerinnen und Lehrer der 5. bis 12. Klasse, die in Thüringen an Gemeinschaftsschulen, Gesamtschulen, Gymnasien, Regelschulen und Förderschulen unterrichten. Für alle diese Schulen hat der Kurs Medienkunde Gültigkeit. Daraus ergibt sich eine Grundgesamtheit von fast 13000 Lehrern und Lehrerinnen, verteilt auf 442 Schulen. Die Grundgesamtheit der Schulleitungsbefragung besteht entsprechend aus den Schulleiterinnen und Schulleitern dieser 442 Schulen.

Stichprobe

Um eine repräsentative Stichprobe zu ermitteln, ist idealerweise die symbolische Repräsentation der Grundgesamtheit in einer Liste verfügbar, aus der dann per Zufallsauswahl die Befragungsteilnehmer ermittelt und anschließend kontaktiert werden. Diese Vorgehensweise war im vorliegenden Fall nicht möglich. Stattdessen fand eine zufällige Auswahl von Schulen statt, d.h. für jeden Schultyp wurde eine Zufallsstichprobe (geschichtete, proportionale Zufallsauswahl) gezogen. Das Stichprobenverfahren wurde so gestaltet, dass sichergestellt war, dass am Ende mindestens 2000 Lehrerinnen und Lehrer ausgewählt wurden. Basierend auf der durchschnittlichen Anzahl von Lehrkräften je Schule pro Schultyp und dem Anteil der Lehrenden dieses Schultyps an der gesamten Lehrerschaft, wurde die Zahl der auszuwählenden Schulen pro Schultyp bestimmt. Auf diese Weise konnte sichergestellt werden, dass der Anteil der Lehrenden aus den verschiedenen Schultypen der tatsächlichen Verteilung in der Grundgesamtheit entsprach. Da die Anzahl der Gesamtschulen in Thüringen sehr gering ist, wurde dieser Schultyp leicht überproportional in der Stichprobe berücksichtigt. Insgesamt ergab sich ein Stichprobenumfang von 88 Schulen (Tabelle 2).

Tabelle 2: Gesamtzahl der Schulen und Lehrkräfte in Thüringen und Anzahl der für die Stichprobe ausgewählten Schulen und Lehrkräfte

	Schulen insgesamt		Lehrkräfte insgesamt		Schulen Stichprobe		Lehrkräfte Stichprobe	
	Anzahl	%	Anzahl	%	Anzahl	%	Anzahl	%
Gemeinschafts-schule	64	14	1607	12	13	15	372	14
Gesamtschule	6	2	361	3	4	5	245	9
Gymnasium	96	22	4635	36	20	23	888	33
Regelschule	195	44	4415	34	39	44	882	33
Förderschule	79	18	1969	15	12	14	327	12
Gesamt	442	100	12965	100	88	100	2714	100

Nachdem die Gesamtzahl und die Anzahl der Schulen pro Schultyp auf diese Weise berechnet worden waren, wurden die Schulen, an denen die Befragung durchgeführt

werden sollte, mithilfe eines Zufallszahlengenerators⁷ ausgewählt. Dazu wurde eine vollständige Liste aller Schulen durch das Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (TMBJS) bereitgestellt. Es war vorgesehen, dass in den ausgewählten Schulen jeweils die gesamte Lehrerschaft befragt werden soll, unabhängig davon, welches Fach sie unterrichten und ob sie in irgendeiner Form mit der Durchführung des Kurses Medienkunde betraut sind. Für die Lehrkräftebefragung ergab sich somit eine Zahl von rund 2700 Lehrerinnen und Lehrern, die an diesen 88 Schulen unterrichten. Da bei allen ausgewählten Schulen auch die Schulleitung befragt werden sollte, bestand diese Stichprobe somit aus 88 Schulleiterinnen und Schulleitern.

Instrumentenentwicklung und Pretests

Der Fragebogen zur Erhebung der Daten bei den Lehrkräften orientiert sich in seiner Grundstruktur an den im Forschungsmodell (Abbildung 3) spezifizierten Dimensionen. Um die konkreten Fragebogenfragen, mit denen die einzelnen Dimensionen operationalisiert werden sollten, in geeigneter Weise zu formulieren, wurden verschiedene Ressourcen genutzt: Dazu gehören zum einen die Instrumente ähnlicher Untersuchungen, die in anderen Bundesländern durchgeführt worden waren (Breiter, et al., 2015; Breiter, Welling & Stolpmann, 2010). Des Weiteren wurde der Kursplan Medienkunde herangezogen, um die Kompetenzdimensionen zu operationalisieren (Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, 2009). Darüber hinaus wurden die Ergebnisse der Experteninterviews aus der explorativen Phase nicht nur dazu genutzt, relevante Dimensionen zu identifizieren, sondern auch um konkrete Frageformulierungen zu entwickeln.

Tabelle 3 gibt einen Überblick über die Hauptteile des Fragebogens, die die verschiedenen Dimensionen des Modells abdecken, jeweils zusammen mit den Referenzquellen, aus denen die Ideen für das Item bzw. die Itemformulierungen stammen. Der vollständige Fragebogen kann im Anhang eingesehen werden.

⁷ <https://rechneronline.de/zufallszahlen/>

Tabelle 3: Theoretische Dimensionen, Fragenkomplexe im Fragebogen und Quellen der Items

Dimensionen im Forschungsmodell	Fragenkomplexe im Fragebogen	Quellen der Items
Handlung: Vermittlung der im Kursplan beschriebenen Kompetenzen	Medienkompetenzen in der Praxis	Kursplan Medienkunde
Handlung: Einsatz von Medien im Unterricht	Einsatz von Medien im Unterricht	Breiter et al., 2015
Erwartungen: Was sollten Schülerinnen und Schüler lernen/können?	Wichtigkeit von Medienkompetenzen	Kursplan Medienkunde
Erwartungen: Was gehört zur Lehrerrolle?	Selbstverständnis der Lehrenden hinsichtlich ihrer Rolle in der Medienbildung	Eigener Vorschlag
Wahrnehmungen: Was haben die Schülerinnen und Schüler gelernt?	Wahrnehmung von Medienkompetenzen	Kursplan Medienkunde
Richtlinie: Medienkunde Curriculum	Kenntnis und Beurteilung der curricularen Integration von Medienbildung Meinungen über Medien, Bildung und Gesellschaft	Eigener Vorschlag
Richtlinie: SILLP	Kenntnis und Beurteilung der curricularen Integration von Medienbildung	Eigener Vorschlag
Kontrolle/Förderung durch Schulleitung	Interne Ressourcen	Eigener Vorschlag
Ressourcen: Technik	Interne Ressourcen	Breiter et al., 2015
Ressourcen: Zusammenarbeit	Interne Ressourcen	Breiter et al., 2015 Explorationsphase
Ressourcen: Unterstützendes Personal	Interne Ressourcen	Explorationsphase
Ressourcen: Materialien	Interne Ressourcen Externe Ressourcen	Explorationsphase
Ressourcen: Fortbildung	Externe Ressourcen	Explorationsphase
Lehrende: Professionelle Merkmale	Informationen zum Beschäftigungsverhältnis	Breiter et al., 2010 Eigener Vorschlag
Lehrende: Studium	Quelle der eigenen Kompetenzen	Breiter et al., 2010/2015 Eigener Vorschlag
Lehrende: Hauptunterrichtsfach	Eigener Vorschlag	Eigener Vorschlag
Lehrende: Generelle private Mediennutzung	Zur Person	Eigener Vorschlag
Einschätzung des Vorwissens der Schülerinnen und Schüler	Meinungen über Medien, Bildung und Gesellschaft	Explorationsphase
Einschätzung der Rolle der Eltern	Meinungen über Medien, Bildung und Gesellschaft	Breiter et al., 2010

Das Herzstück des Fragebogens sind die Operationalisierungen der Kompetenzdimensionen. Als Ausgangspunkt für die Dimensionierung wurde der Kursplan Medienkunde herangezogen, der insgesamt sieben Kompetenzdimensionen unterscheidet. Im Zuge der theoretischen Auseinandersetzung mit dem Konzept (vgl. Kapitel 1) hatte sich jedoch gezeigt, dass der Kursplan nicht mehr in jeder Hinsicht dem aktuellen Stand der Diskussion entspricht und einige Aspekte aktualisiert und ergänzt werden sollten. Entsprechende Anregungen stammen vor allem aus Medienkompetenzkonzepten, die digitale Medien besonders fokussieren. Beispiele hierfür sind Kompetenzen des Medien-Multitasking und der transmedialen Navigation (Jenkins et al., 2009; P21, 2015), die entsprechend in den Item-Katalog aufgenommen wurden.

Bei der Analyse der Details des Konzepts zeigte sich zudem, dass der genaue Zuschnitt der Kompetenzfelder optimiert werden könnte. Vor diesem Hintergrund wurde die Abgrenzung der Bereiche etwas verändert und auf sechs Dimensionen reduziert. Der neue Vorschlag mit den dazugehörigen Operationalisierungen kann in Tabelle 4 eingesehen werden.

Die sechs Kompetenzdimensionen mit den zugehörigen 29 Items wurden in drei unterschiedlichen Itembatterien abgefragt. Zunächst wurde ermittelt, wie wichtig die verschiedenen Kompetenzen nach Einschätzung der Lehrerinnen und Lehrer sind. Anschließend wurde erfragt, welche Bedeutung die Vermittlung dieser Kompetenzen im praktischen Unterrichtsgeschehen der befragten Lehrkräfte einnimmt, und schließlich wurden die Lehrenden gebeten einzuschätzen, wie gut sich die Schülerinnen und Schüler die verschiedenen Kompetenzen angeeignet haben, wenn sie die Schule verlassen.

Tabelle 4: Operationalisierung der sechs Kompetenzdimensionen

Kompetenter praktischer Umgang mit Informations- und Präsentationstechnik	Dateiformate unterscheiden und sie den richtigen Programmen zuordnen
	Technische Begriffe wie z.B. Auflösung, Speicherkapazität, Übertragungsrate richtig verwenden
	Daten grafisch und tabellarisch darstellen
	Mit einem Tabellenkalkulationsprogramm (z. B. Excel) Berechnungen durchführen
	Gestaltungsprinzipien für Printmedien (Schriftarten, Absatzgestaltung etc.) praktisch anwenden
	Digitale Medienangebote (z.B. Videos, Webseite, Fotodokumentation) kreativ gestalten
	Arbeitsergebnisse mithilfe einer digitalen Präsentation (z.B. PowerPoint) vorstellen
Gezielte Suche und kritische Nutzung von Informationen	Informationsquellen richtig angeben
	Onlineinhalte in urheberrechtlich unbedenklicher Form nutzen
	Effektiv nach Informationen suchen
	Informationen aus verschiedenen Quellen zusammenführen und interpretieren
	Glaubwürdigkeit unterschiedlicher Informationsquellen beurteilen
Persönlichkeitschutz bei der Onlinekommunikation	Mit Cybermobbing angemessen umgehen
	Sicher im Internet surfen
	Eigene Daten und Privatsphäre effektiv schützen
	Erkennen, wann personenbezogene Daten bei der Nutzung vernetzter Medien erfasst und weiterverarbeitet werden (z.B. für Werbezwecke)
Geeignete Formen und Normen bei der Medienkommunikation mit anderen anwenden	Medien bei der Zusammenarbeit mit anderen zielgerichtet nutzen
	Für die Kommunikation mit verschiedenen Partnern jeweils geeignete Medien verwenden
	Angemessene Umgangsformen bei der Onlinekommunikation (Netiquette) beachten
Chancen und Gefahren der Medienentwicklung in der Gesellschaft erkennen	Die Bedeutung digitaler Medien für die Berufswelt anhand von Beispielen erläutern
	Den Einfluss digitaler Medien auf das gesellschaftliche Leben erklären
	Das Wirkungspotenzial von Gewalt in den Medien einschätzen
	Erklären können, warum verschiedene Akteure den gleichen Sachverhalt unterschiedlich darstellen
	Erkennen, was Werbung und was journalistische Inhalte sind.
Souveräne individuelle Mediennutzung	Souverän zwischen realer und virtueller Identität wechseln
	Geeignete Medien für spezifische Zwecke auswählen (Information, Unterhaltung, Bildung etc.)
	Eigene positive und negative Kommunikationserfahrungen kritisch reflektieren
	Die Gefahren von Mediensucht (Computerspiele, Soziale Netzwerke) einschätzen
	Bei der gleichzeitigen Nutzung verschiedener Medien den Überblick behalten

Bevor die Befragung ins Feld ging, wurde der Fragebogen ausführlich durch Expertinnen und Experten evaluiert und anschließend durch Lehrerinnen und Lehrer, die zur Grundgesamtheit gehören, getestet. Dabei wurde zum einen die handwerkliche Qualität der Frageformulierungen von erfahrenen Expertinnen und Experten der empirischen Medienforschung aus dem Institut für Medien- und Kommunikationswissenschaft der TU Ilmenau geprüft und im Rahmen eines wissenschaftlichen Kolloquiums diskutiert. Zum anderen wurden die inhaltliche Richtigkeit und Angemessenheit von verschiedenen Themen-Experten begutachtet. Dabei handelte es sich um unsere Interviewpartner aus dem dritten Teilprojekt – Dr. Ursula Rumpf (Thillm), Dr. Martin Ritter (TLM) sowie Dr. Lutz Hasse und Eckhard Ludwig vom TLfDI. Zusätzlich wurde auch Prof. Dr. Martin Geisler, der Landessprecher der GMK, gebeten, den Fragebogen kritisch durchzusehen. Alle Fachleute lieferten zahlreiche wertvolle Hinweise und machten auf Fehler und mögliche Missverständnisse aufmerksam. Damit trugen sie maßgeblich zur Qualitätssicherung bei. Darüber hinaus schlugen sie weitere Aspekte vor, die zusätzlich in die Befragung einbezogen werden sollten. Davon konnten allerdings nur wenige berücksichtigt werden, da der Umfang des Fragebogens begrenzt werden musste, um die Antwortbereitschaft der Befragten nicht überzustrapazieren.

Schließlich wurde der Fragebogen auch mit Frau Heike Laude und Herrn Gerd Schwinger besprochen, Referentin und Referatsleiter des Referats 38 „Medienbildung und politische Bildung“ im TMBJS. Neben einer weiteren inhaltlichen Verbesserung ging es in diesem Gespräch vor allem um die Fokussierung des Instruments auf die wesentlichen Aspekte, um die Länge des Fragebogens zu begrenzen.

Nachdem der Fragebogen auf Grundlage der Rückmeldungen der verschiedenen Partner angepasst worden war, wurde eine erste Version des Lehrkräftefragebogens einem Pretest unterzogen. Drei Lehrende testeten die Papierversion des Fragebogens und zwei Lehrkräfte die Online-Version. Die Testteilnehmer schätzten den Zeitaufwand für die Beantwortung des Fragebogens auf 15 bis 20 Minuten, was als akzeptabel gelten kann. Darüber hinaus wurden auf Grundlage der Rückmeldungen redaktionelle Anpassungen an einigen Fragen vorgenommen. Im Allgemeinen beurteilten die Pretest-Teilnehmer den Fragebogen jedoch positiv und zeigten keine nennenswerten Probleme bei der Beantwortung der Fragen. Nach einer formalen Prüfung durch das TMBJS, das insbesondere auf die Einhaltung der notwendigen Hinweise zur Freiwilligkeit der Teilnahme und zur Anonymität achtete, wurde der Fragebogen schließlich freigegeben.

Parallel zur Entwicklung des Lehrkräftefragebogens wurde auch der Fragebogen für die Schulleitungen entwickelt. Im Unterschied zur Lehrkräftebefragung zielte die Befragung

der Schulleitungen vor allem auf die Mesoebene des Modells. Entsprechend wurden im Fragebogen vor allem Daten zu den schulischen Rahmenbedingungen für die Umsetzung des Konzepts sowie Angaben zu dessen struktureller Umsetzung auf Schulebene ermittelt. Der Fragebogen gliedert sich in drei Fragenkomplexe:

1. Allgemeine Angaben zur Situation und Ausstattung der Schule sowie Einschätzungen und Bewertungen der internen Bedingungen und der externen Unterstützung der Schule für die Umsetzung von Medienbildung.
2. Fragen zu Planungsprozessen und zur konkreten Umsetzung des Kurses Medienkunde in der Schule. In diesem Zusammenhang wurden auch Fragen zum Medienpass gestellt.
3. Fragen zur Einschätzung des Kursplans Medienkunde und Anforderungen an dessen Weiterentwicklung.

Der Fragebogen wurde in ähnlicher Weise getestet und evaluiert wie der Lehrkräftefragebogen. Es zeigte sich, dass die Antwortzeit ungefähr fünf Minuten beträgt. Der vollständige Schulleitungs-Fragebogen ist ebenfalls im Anhang verfügbar.

Feldphase: Distribution der Fragebögen und Maßnahmen zur Erhöhung der Beteiligung

In der zweiten Maihälfte 2017 sandte das TMBJS eine offizielle Mitteilung über die Durchführung der Umfrage an die Schulämter, die diese dann an die ausgewählten Schulen weiterleitete. Nach der offiziellen Mitteilung durch das Ministerium wurden die 88 Schulen vom Forscherteam telefonisch kontaktiert, um das Projekt vorzustellen und die Rekrutierung zu erläutern. In vielen Fällen war es möglich, direkt mit der Schulleiterin bzw. dem Schulleiter zu sprechen. Wenn dies nicht möglich war, wurde in den Sekretariaten die E-Mail der Schulleitung erbeten. Unmittelbar nach dem Anruf wurden zwei E-Mails an die Schulleitung geschickt: eine mit dem Fragebogen für die Schulleitung und ein zweite mit dem Lehrkräftefragebogen. Beide Befragungen (Schulleitung und Lehrkräfte) konnten als Onlinebefragung realisiert werden. Um diese Variante zu wählen, brauchten die Befragten nur einen Link in der E-Mail anklicken und bekamen dadurch Zugang zum Webfragebogen, den sie direkt online ausfüllen konnten. Darüber hinaus war der Fragebogen auch in Form einer PDF-Datei an die Einladungs-E-Mail angehängt. Dadurch erhielten die Befragungsteilnehmer die Möglichkeit, den Fragebogen auszudrucken und ggf. zu kopieren, um ihn später per Post zurückzuschicken. Da kein direkter Kontakt zu den Lehrerinnen und Lehrern hergestellt werden konnte, wurden die Schulleiterinnen und

Schulleiter gebeten, die E-Mail mit dem Lehrkräftefragebogen an die Lehrenden weiterzuleiten.

Die Kombination aus Onlinebefragung und klassischer Papierform wurde gewählt, weil die Beantwortung des Onlinefragebogens für technikaffine Lehrerinnen und Lehrer sicher bequemer ist, während Lehrende mit weniger Techniknähe möglicherweise in geringerem Umfang an der Befragung teilgenommen hätten, wenn nur die Onlinevariante verfügbar gewesen wäre. Das hätte zu einer Verzerrung der Ergebnisse geführt. Tatsächlich zeigte sich, dass ca. 60% der Befragungsteilnehmer es vorzogen, die gedruckte Version des Fragebogens auszufüllen.

Anfang Juni – kurz vor Beginn der Sommerferien – zeichnete sich ab, dass die Teilnahme an der Befragung nur sehr schleppend erfolgte. Deswegen wurde zunächst eine weitere Erinnerungs-E-Mail an alle Schulen geschickt. Nachdem auch dies nur zu einer geringen Steigerung des Rücklaufs führte, wurden Mitte Juni alle Schulen noch einmal per Telefon kontaktiert, um sie zur Teilnahme zu animieren. Dabei wurden – soweit diese erreichbar waren – mit den Schulleitungen die Gründe für die geringe Beteiligung eruiert und gemeinsam nach Lösungen gesucht, wie die Response-Raten erhöht werden könnten. Manche Schulen baten um die Zusendung von ausgedruckten Fragebögen. Zudem wurden Vereinbarungen getroffen, wie die Schulleitungen im August nach den Schulferien noch einmal erinnert werden sollten.

In der ersten Augustwoche wurden dann die ausgedruckten Fragebögen (teilweise auch in größeren Stückzahlen) zusammen mit frankierten Umschlägen an 82 Schulen geschickt, sodass den Schulen keine Kosten für die Rücksendung der Fragebögen entstanden. Außerdem wurden 72 Schulen noch einmal per E-Mail an die Umfrage erinnert. Eine letzte Erinnerungs-E-Mail wurde in der letzten Augustwoche versandt. Der Fragebogen war bis zum 20.09.2017 online zugänglich.

Teilnahme an der Umfrage

Da die Teilnahme an der Umfrage anonym erfolgte, ist es nicht möglich zu ermitteln, aus wie vielen Schulen Lehrkräfte an der Befragung teilgenommen haben. Von 13 Schulleiterinnen und Schulleitern erhielten wir jedoch explizit die Information, dass sie nicht teilnehmen werden und die Einladung zur Teilnahme auch nicht an die Lehrerschaft weiterleiten würden. Die Begründungen hierfür waren unterschiedlich: Die Schulleitungen dreier Förderschulen argumentierten, dass der aktuelle Kurs Medienkunde für ihr Schulkonzept nicht geeignet sei, während eine Gemeinschaftsschule erklärte, dass die

Schule eine Neugründung sei und bislang nur jüngere Schülerinnen und Schüler habe, für die der Kursplan Medienkunde noch nicht relevant sei.

Tabelle 5: Überblick über die Teilnahme an der Umfrage

	Lehrende Stichprobe		Lehrende teilgenommen		Schulleitungs- Stichprobe		Schulleitungen teilgenommen		Schulleitungen Verweigerung
	Anzahl	%	Anzahl	%	Anzahl	%	Anzahl	%	Anzahl
Gemeinschaftsschule	372	14	27	9	13	15	9	18	1
Gesamtschule	245	9	27	9	4	4	1	2	
Gymnasium	888	33	110	36	20	23	12	24	1
Regelschule	882	32	128	42	39	44	24	47	8
Förderschule	327	12	15	5	12	14	5	10	3
Keine Angabe zur Schulart			8						
Gesamt	2714	100	315	100	88	100	51	100	13

Der häufigste Grund, der für die Verweigerung genannt wurde, war jedoch akuter Zeit- und Personalmangel. Diese Begründung wurde von acht Regelschulen und einem Gymnasium genannt. Da der Ausfall von acht Regelschulen zu einer systematischen Verzerrung der Stichprobe geführt hätte, wurden acht Ersatz-Regelschulen nach demselben oben beschriebenen Rekrutierungsverfahren ausgewählt. Alle anderen Schulen signalisierten grundsätzliche Bereitschaft zu kooperieren, allerdings waren eine Regelschule und eine Gemeinschaftsschule telefonisch nicht erreichbar und sie reagierten auch nicht auf E-Mails, was die Vermutung nahelegt, dass auch sie an der Befragung nicht teilgenommen haben.

Beurteilung der Rücklaufquote

Insgesamt nahmen 315 Lehrerinnen und Lehrer an der Umfrage teil, was einer Rücklaufquote von knapp 12% entspricht. Bei der Schulleitungsbefragung betrug die Rücklaufquote 58%. Einer der möglichen Gründe für die Diskrepanz in den Teilnahmequoten von Lehrkräften und Schulleitung könnte sein, dass der Fragebogen für

die Schulleitungen (Antwortzeit ca. 5 Minuten) im Vergleich zum Lehrkräftefragebogen (Antwortzeit ca. 15–30 Minuten) deutlich kürzer war.

Darüber hinaus wurden bei den Telefongesprächen mit den Schulleitungen weitere Gründe identifiziert, die erklären können, warum der Rücklauf aus der Lehrerschaft geringer war. Sehr viele Schulleitungen gaben an, dass der Zeitraum, in dem die Umfrage verteilt wurde, nicht günstig sei, da am Ende des Schuljahres die Lehrerinnen und Lehrer durch Prüfungszeit und Vorbereitung von Zeugnissen stark belastet seien. Außerdem berichteten mehrere Schulen, dass viele Lehrer und Lehrerinnen krankgeschrieben und deswegen die verbliebenen Lehrkräfte stark überlastet seien. Darüber hinaus erwähnten einige Schulen, dass sie in jüngerer Vergangenheit sehr häufig aufgefordert worden seien, an Befragungen teilzunehmen und deswegen die Bereitschaft der Lehrerschaft sinke, sich in dieser Form zu engagieren. Diese Begründung wurde vor allen von Schulen in Thüringer Universitätsstädten genannt. Eine weitere Ursache könnte sein, dass die Kommunikation mit den Lehrenden nicht direkt erfolgte, da die Ansprache der Lehrkräfte in einem zwei- bis dreistufigen Prozess über die Schulämter und Schulleitungen erfolgte.

Ergebnisse der Lehrkräfte- und Schulleitungsbefragung

Die Ergebnisdarstellung gliedert sich in drei Hauptteile: Im ersten Teil werden zunächst Basisdaten zu den Schulen, deren Schulleitungen an der Befragung teilgenommen haben, präsentiert, sowie einige soziodemographische Daten der Teilnehmer der Lehrkräftebefragung. Diese Daten dienen vor allem dazu, die Repräsentativität der Erhebungen zu verdeutlichen.

Im zweiten Teil werden dann deskriptive Auswertungen zur Einschätzung des Kurses Medienkunde und zur Umsetzung des Kurses in den Schulen vorgestellt. In dem Zusammenhang werden auch Defizite und Bedarfe dargestellt, die nach Einschätzung der Befragten bisher eine optimale Umsetzung des Kursplans verhindert haben. Dieser Teil stützt sich sowohl auf die Daten der Schulleitungsbefragung als auch auf die der Lehrkräftebefragung. Einige Fragenkomplexe dieses Teils wurden den Lehrenden und Schulleitungen in ähnlicher oder identischer Form vorgelegt. In diesen Fällen werden die Ergebnisse der beiden Befragungen vergleichend dargestellt.

Im dritten Hauptteil wird das Untersuchungsmodell, das in den vorangegangenen Kapiteln entwickelt wurde, in den Mittelpunkt gestellt. Dabei geht es um die Erklärung der Handlungsweisen der Lehrenden, d.h. um die Erklärung der Intensität, mit der die

Lehrerinnen und Lehrer versuchen, die verschiedenen Kompetenzen den Schülerinnen und Schülern zu vermitteln.

Strukturdaten zu den Stichproben

Insgesamt haben 315 Lehrer und Lehrerinnen und 51 Schulleiterinnen und Schulleiter an der Befragung teilgenommen. Tabelle 6 zeigt, dass die Mehrheit der Lehrenden in der Stichprobe über 50 Jahren alt ist und dass 72% weiblich sind. Wenn man die Merkmale der Grundgesamtheit in Thüringen mit der Stichprobe vergleicht (Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport, 2016), sind nur geringe Abweichungen festzustellen. Die Stichprobe ist nur geringfügig jünger als die Thüringer Lehrerschaft, und der Männeranteil ist nur um wenige Prozentpunkte höher. Von daher spricht alles dafür, dass die befragten Lehrerinnen und Lehrer die Grundgesamtheit gut repräsentieren.

Tabelle 6: Merkmale der Lehrenden-Stichprobe und der Lehrkräfte in Thüringen

Alter	Stichprobe	Thüringen	Geschlecht	Stichprobe	Thüringen
Bis 29 Jahre	6%	5%	Weiblich	72%	78%
30 – 34 Jahre	10%	6%	Männlich	28%	22%
35 – 39 Jahre	6%	4%			
40 – 44 Jahre	4%	4%			
45 – 49 Jahre	17%	14%			
50 – 54 Jahre	21%	25%			
55 und älter	38%	41%			

Mit Blick auf die soziodemographische Zusammensetzung der Lehrerschaft kann die Stichprobe somit als repräsentativ bezeichnet werden. Wenn man jedoch analysiert, wie groß der Anteil der Teilnehmer ist, der aktiv an der Umsetzung des Kurses mitwirkt, dann stellt man fest, dass dieser Anteil in der Stichprobe deutlich größer ausfällt als er vermutlich in der Grundgesamtheit tatsächlich ist: Aus der Analyse der Schulleitungsbefragung kann man ableiten, dass in den Schulen durchschnittlich 40% der Lehrkräfte in die Umsetzung des Medienkundekonzepts involviert sind. Von den 315 Lehrkräften, die an der Befragung teilnahmen, gaben jedoch 84% an, an der Umsetzung der Kurses Medienkunde beteiligt zu sein. Zudem sagten 90% der Teilnehmer, dass sie Medientechnik, Software und Medienangebote zumindest einmal pro Woche im Unterricht einsetzen. Das zeigt, dass die Stichprobe aus Lehrerinnen und Lehrern besteht, die sich

in der einen oder anderen Form mit der Umsetzung des Kurses beschäftigen. Daraus lässt sich ableiten, dass die Ergebnisse der Untersuchung die Erfahrungen und Meinungen von jenen Lehrkräften widerspiegeln, die tatsächlich an der Umsetzung des Kurses Medienkunde beteiligt sind. Die Stichprobe ist somit repräsentativ für diejenigen Lehrerinnen und Lehrer, die in die Vermittlung von Kursinhalten involviert sind, aber nicht für die gesamte Lehrerschaft.

Tabelle 7: Teilnehmende Schulleitungen und Lehrende per Schulamt

Schulämter	Anzahl der kontaktierten Schulen* (n=88)	Anzahl der Schulleitungen, die geantwortet haben (n=51)	Anzahl der Lehrenden, die geantwortet haben (n= 315)
Mittelthüringen	17 (-4) (+3)	15 (29%)	42 (13%)
Nordthüringen	16 (-1) (+1)	11 (22%)	49 (16%)
Ostthüringen	23 (-3) (+2)	10 (20%)	81 (26%)
Südthüringen	13 (-3) (+1)	8 (16%)	44 (14%)
Westthüringen	19 (-3) (+1)	7 (14%)	72 (23%)
Keine Angabe zum Landkreis			27 (9%)

* Bei den kontaktierten Schulen wurden im Klammern die Schulen angegeben, die nicht Teil der Stichprobe waren oder die verweigert hatten (-) sowie die Schulen, die noch zusätzlich kontaktiert wurden (+).

Die Stichprobe wurde geschichtet für die verschiedenen Schularten gezogen, nicht berücksichtigt wurden jedoch die Regionen Thüringens. Deswegen wird nachfolgend aufgezeigt, aus welchen Teilen des Landes die Teilnehmer stammen. Tabelle 7 präsentiert die Anzahl der teilnehmenden Schulleiterinnen und Schulleiter sowie der Lehrerinnen und Lehrer per Schulamt. Mittelthüringen ist demnach das Schulamt mit dem höchsten Anteil von teilnehmenden Schulleitungen, während in Ost- und Westthüringen die geringste Teilnahmequote bei den Schulleitungen festzustellen ist. Genau gegenteilig fällt das Ergebnis in der Lehrkräfte-Stichprobe aus: In Mittelthüringen zeigt sich die geringste Teilnahme, während in West- und Ostthüringen überdurchschnittlich viele Lehrende teilgenommen haben. Insgesamt ist aber festzustellen, dass die Teilnehmer aus allen Teilen des Landes stammen.

Der Kursplan Medienkunde: Einschätzung und Umsetzung in den Schulen

Eine wichtige Voraussetzung dafür, dass ein Plan realisiert wird, ist zweifellos, dass diejenigen, die ihn umsetzen sollen, ihn auch kennen. Es zeigt sich, dass dies beim Kursplan Medienkunde nur eingeschränkt der Fall ist. Fast 30% der Schulleitungen kennen den Plan nicht sehr gut. Bei den Lehrerinnen und Lehrern geben sogar fast 40% an, nicht zu wissen, was in dem Plan steht (Tabelle 8).

Tabelle 8: Bekanntheit des Kursplans

Schulleitungen	völlig zustimmen	überwiegend zustimmen	teils / teils	Überwiegend ablehnen	völlig ablehnen
<i>Ich kenne den Kursplan Medienkunde gut. (n=50)</i>	26%	46%	26%	2%	0%
Lehrende	ich kenne ihn (sehr) gut	ich kenne ihn in Grundzügen	ich habe davon gehört, aber weiß nicht genau, was darin steht	ich habe noch nie davon gehört	
<i>Wie gut kennen Sie den Kursplan Medienkunde? (n=312)</i>	20%	44%	31%	5%	

Auf den ersten Blick scheinen diese Zahlen sehr hoch zu sein. Allerdings sollte der Befund nicht überbewertet werden. Zweifellos wäre es wünschenswert, dass eine größere Anzahl von Schulleitungen und Lehrenden mit dem maßgeblichen Plan besser vertraut ist. Es ist jedoch zu bedenken, dass sich viele Lehrerinnen und Lehrer möglicherweise nicht direkt mit dem Plan beschäftigen, seine Zielsetzungen aber trotzdem durch die Schulleitung, das Kollegium und vor allem durch die Fachschaften vermittelt bekommen. Tatsächlich finden in rund 85% der Schulen mindestens einmal im Jahr Planungs- und Auswertungsgespräche zum Kurs Medienkunde statt, in gut einem Drittel der Schulen sogar häufiger. Durch solche Instrumente kann der Informationsfluss in den Schulen gesichert werden, selbst wenn nicht alle Personen die zugrundeliegenden Pläne genau kennen. Dass solche informellen Wege vermutlich tatsächlich eine Rolle spielen, zeigt sich auch daran, dass gerade die jüngeren Lehrerinnen und Lehrer, die erst nach Einführung des Plans in den Schuldienst eingetreten sind, häufiger angeben, den Plan nicht zu kennen. Sie sind vermutlich durch die älteren Kolleginnen und Kollegen mit den Zielsetzungen vertraut gemacht worden, ohne dass sie das Konzept selbst gelesen haben.

In den Explorationsstudien hatte sich gezeigt, dass die Verständlichkeit des Kursplans von unseren Interviewpartnern vielfach nicht sehr gut bewertet wurde und deswegen

verbessert werden sollte. In der Befragung zeigt sich, dass tatsächlich viele Befragte hier Verbesserungspotenzial erkennen. Es wurde aber auch deutlich, dass die Verständlichkeit kein Hauptkritikpunkt darstellt (Tabelle 9).

Tabelle 9: Verständlichkeit des Kursplans

<i>Die Kompetenzziele im Kursplan Medienkunde sind verständlich formuliert.</i>					
	völlig zustimmen	überwiegend zustimmen	teils / teils	überwiegend ablehnen	völlig ablehnen
Schulleitungen (n=48)	13%	52%	33%	0%	2%
Lehrende (n=268)	6%	41%	46%	6%	2%

Ein anderer Aspekt hingegen, der auch bereits in den Interviews erwähnt worden war, fand deutlich mehr Unterstützung. Sowohl in den Reihen der Schulleiterinnen und Schulleiter, noch stärker aber in der Lehrerschaft wurde die Aussage unterstützt, dass es wünschenswert wäre zu konkretisieren, welche Kompetenzziele in welchen Fächern erreicht werden sollen (Tabelle 10).

Tabelle 10: Umsetzung des Kursplans

<i>Im Kursplan Medienkunde sollte genauer festgelegt werden, welche Ziele in welchem Fach erreicht werden sollen.</i>					
	völlig zustimmen	überwiegend zustimmen	teils / teils	überwiegend ablehnen	völlig ablehnen
Schulleitungen (n=49)	22%	41%	27%	8%	2%
Lehrende (n=291)	34%	38%	24%	3%	1%

Umsetzung des integrativen Ansatzes: Der SILLP

Tatsächlich spezifiziert der Kursplan Medienkunde nur die Zielsetzungen, die im Bereich Medienkompetenz erreicht werden sollen, er sagt aber wenig dazu aus, wie diese Ziele erreicht werden sollen. Deswegen stellt sich die Frage, wie Medienkunde von den Schulen und der Lehrerschaft tatsächlich praktisch umgesetzt wird. Für die Durchführung sind die Schulen aufgefordert, eine schulinterne Lehr- und Lernplanung zu erarbeiten. Ähnlich wie beim Kursplan zeigt sich auch beim SILLP, dass ein Drittel der Lehrerinnen und Lehrer

den Plan nicht kennt und nur ein knappes Drittel ihn gut kennt (Tabelle 11). Ähnlich wie beim Kursplan Medienkunde liegt dies sicher teilweise daran, dass es vielen Lehrkräften nicht notwendig erscheint, sich mit dem Plan auseinanderzusetzen, weil sie dessen Inhalte auf andere Weise vermittelt bekommen.

Tabelle 11: Bekanntheit des SILLP

Lehrende	ich kenne ihn (sehr) gut	ich kenne ihn in Grundzügen	ich habe davon gehört, aber weiß nicht genau, was darin steht	ich habe noch nie davon gehört
Auf der Grundlage des Kursplans sollen die Thüringer Schulen einen schul-internen Lehr- und Lernplan (SILLP) erarbeiten. Wie gut kennen Sie den Medienkunde-SILLP Ihrer Schule? (n=306)	29%	39%	19%	13%

Im Falle des SILLP kommt jedoch noch hinzu, dass fast ein Viertel (24%) der Schulleitungen angaben, dass an ihrer Schule gar kein SILLP zum Thema Medienkunde existiert. Von daher ist es nachvollziehbar, dass relativ viele Lehrkräfte noch nie etwas davon gehört haben. Jene Schulen allerdings, die einen SILLP erarbeitet haben, nutzen dieses Instrument auch aktiv und entwickeln es kontinuierlich weiter. Fast alle Schulen, deren ursprünglicher SILLP im ersten Jahrzehnt des Jahrhunderts entwickelt wurde, haben ihn seitdem überarbeitet, und auch viele SILLPs jüngeren Datums wurde bereits aktualisiert.

Generell ist zudem zu konstatieren, dass nur relativ wenige Schulleitungen überhaupt aktiv in die Entwicklung der SILLPs involviert waren. Nur etwas mehr als ein Viertel der Schulleiterinnen und Schulleiter (28%) gaben an, daran mitgewirkt zu haben. Zumeist waren es Teams von mehreren Lehrerinnen und Lehrern ohne Einbeziehung der Schulleitung (67%), die die SILLPs entwickelt haben. Dieser Befund ist nicht unproblematisch, denn sowohl der Forschungsstand als auch später präsentierte Ergebnisse dieser Studie verdeutlichen, dass ein klares Bekenntnis der Schulleitung zur Wichtigkeit des Medienthemas für eine erfolgreiche Umsetzung des Kurses von großer Bedeutung ist.

Umsetzung des integrativen Ansatzes: Die Fächerauswahl

Der Kursplan Medienkunde sieht vor, dass die Kursthemen in die verschiedenen Fächer integriert werden. Welche Fächer dafür ausgewählt werden, steht den Schulen frei. Deswegen wurden sowohl die Schulleitungen als auch die Lehrenden dazu befragt, in welche Fächer sie die Medienkundeeinhalte integrieren.

Die Ergebnisse verdeutlichen, dass ein breites Spektrum an Fächern genutzt wird, um die Kursinhalte zu vermitteln. 41% der Schulleiterinnen und Schulleiter sagen sogar, dass dies in fast allen Fächern geschieht. Die übrigen nennen vor allem Sprachen, Mathematik und Naturwissenschaften sowie Gesellschaftswissenschaften als relevante Fächergruppen. Künstlerische oder praktische Fächer werden seltener für die Vermittlung der Inhalte genutzt (Tabelle 12). Dass die Informatik relativ selten genannt wird, dürfte vor allem daran liegen, dass dieses Fach in vielen Schulen gar nicht gelehrt wird.

Tabelle 12: Integration des Kurses Medienkunde in die Fächer

Fächergruppe	Schulleitungen (n=51)	Lehrende (n= 315)
In (fast) allen Fächern	41%	
Entscheidung des Lehrenden	10%	
Sprachen ¹	51%	40%
Mathe u. Naturwissenschaften ²	45%	37%
Gesellschaftswissenschaften ³	43%	44%
Künstlerische Fächer ⁴	26%	15%
Praktische Fächer ⁵	12%	6%
Informatik	14%	9%
Seminarfach	14%	8%
In keinem Fach	2%	14%

¹ Deutsch, Fremdsprachen

² Biologie, Chemie, Physik, Astronomie, Mathe, Mensch-Natur-Technik

³ Geschichte, Geographie, Religion, Sozialkunde, Wirtschaft und Recht, Wirtschaft-Umwelt-Europa

⁴ Kunst, Musik

⁵ Sport, Werken

Die Ergebnisse der Lehrkräftebefragung verdeutlichen, dass die Zusammensetzung der Lehrkräfte-Stichprobe auch in dieser Hinsicht repräsentativ ist, denn sie spiegelt ziemlich genau die Verteilung wider, wie sie auch von den Schulleitungen berichtet wurde: Zu etwa gleichen Teilen sind Lehrende in der Stichprobe vertreten, die die Inhalte im Rahmen der Sprachausbildung, in Verbindung mit Mathematik und Naturwissenschaften sowie im Kontext der Gesellschaftswissenschaften vermitteln. Lehrerinnen und Lehrer, die

Medienkunde in anderen Fachzusammenhängen lehren, sind in der Stichprobe deutlich seltener vertreten. Nach Aussage der Schulleiterinnen und Schulleiter werden diese Fächer aber auch seltener für die Vermittlung der Kursinhalte genutzt.

Einschätzung des integrativen Ansatzes

Die unterschiedliche Bekanntheit des Kursplans und das Fehlen eines SILLPs in manchen Schulen hatten bereits verdeutlicht, dass Medienkunde nicht in allen Schulen einen sehr hohen Stellenwert hat. Um die Bedeutung von Medienbildung an den jeweiligen Schulen aber noch genauer einschätzen zu können und eine bessere Vorstellung davon zu gewinnen, wie gut die Umsetzung der integrativen Kursidee funktioniert, wurden sowohl den Schulleitungen als auch den Lehrerinnen und Lehrern verschiedene Fragen gestellt, die darauf abzielten, das Engagement von Schulen und Lehrenden zu erfassen. In beiden Untersuchungen wurde zunächst die subjektive Einschätzung der Befragungsteilnehmer erhoben, wie sie die Umsetzung des integrativen Konzepts generell an ihren Schulen beurteilen. Dabei zeigte sich in beiden Befragtengruppen ein gemischtes Ergebnis: Insgesamt überwiegen zwar in beiden Gruppen die positiven Einschätzungen, die größte Gruppen der Befragten bekundet aber eine ambivalente Haltung (Tabelle 13). Es gibt somit offenbar eine ganze Reihe von Schulen, an denen die Umsetzung des Konzepts Verbesserungspotenzial aufweist.

Tabelle 13: Beurteilung der Umsetzung des Kurses Medienkunde

<i>Die Umsetzung des integrativen Medienkundeunterrichts an unserer Schule funktioniert sehr gut.</i>					
	völlig zustimmen	überwiegend zustimmen	teils / teils	überwiegend ablehnen	völlig ablehnen
Schulleitungen (n=49)	10%	35%	43%	12%	0%
Lehrende (n=284)	5%	36%	46%	10%	4%

In der Schulleitungsbefragung gibt es darüber hinaus noch drei weitere Fragen, die dazu herangezogen werden können, herauszufinden, welchen Stellenwert Medienthemen an den Schulen haben (Tabelle 14). Auch hier zeigt sich, dass viele Schulleiterinnen und Schulleiter für ihre Schulen reklamieren, sehr aktiv zu sein, während andere ihre Schule eher im Mittelfeld sehen. Diejenigen, die nur ein geringeres Aktivitätsniveau ihrer Schule in diesem Bereich konstatieren, befinden sich klar in der Minderheit.

Tabelle 14: Stellenwert der Medienbildung in den Schulen

Schulleitungen	völlig zustimmen	überwiegend zustimmen	teils / teils	überwiegend ablehnen	völlig ablehnen
<i>Die Vermittlung von Medienkompetenz spielt in unserer Schule generell eine sehr große Rolle. (n=50)</i>	24%	50%	20%	6%	0%
<i>An unserer Schule gibt es viele Initiativen, in denen es um die Vermittlung von Medienkompetenz geht (z.B. Projekttage, AGs, Projektarbeiten, Teilnahme an Wettbewerben). (n=50)</i>	22%	34%	38%	6%	0%
<i>Unsere Schule unternimmt weit überdurchschnittliche Anstrengungen, um die Medienkompetenz der Schüler zu fördern. (n=49)</i>	20%	29%	39%	12%	0%

Auf der Grundlage der vier zuvor genannten Items wurde ein Index gebildet, der anzeigt, wie die Schulleitungen die Bedeutung und Umsetzung von Medienbildung an ihren Schulen einschätzen. Dazu wurde gezählt, wie häufig die Befragten den vier Aussagen „völlig“ oder „überwiegend“ zugestimmt haben. Bei der Auswertung zeigt sich, dass 50% der Schulen zu den besonders aktiven Schulen gezählt werden können (3–4 Zustimmungen); weitere 34% können als gering bis mittel aktiv bezeichnet werden (1–2 Zustimmungen), während 16% zu den Schulen gehören, die im Bereich Medienbildung nicht aktiv sind. Im Vergleich der Schularten fällt auf, dass es vor allem die Thüringer Gemeinschaftsschulen (67%) und die Regelschulen (58%) sind, die sich als sehr aktiv bezeichnen, während der Anteil der aktiven Schulen bei den Gymnasien deutlich geringer ausfällt (36%). Unter den Gymnasien finden sich zudem besonders viele Schulen, die völlig inaktiv sind (27%).

Während die Schulleiterinnen und Schulleiter Fragen zur generellen Umsetzung des Konzepts in ihren Schulen erhalten haben, erhielten die Lehrerinnen und Lehrer Fragen, die ihren persönlichen Umgang mit Medienbildung im Unterricht thematisierten sowie ihre Einschätzungen, ob die Idee des integrativen Konzepts überhaupt für den Schulalltag geeignet ist (Tabelle 15). Die Befunde zeigen, dass für die Mehrheit der befragten Lehrkräfte die Integration der Kursinhalte ganz selbstverständlich dazugehört. Für ein gutes Drittel trifft dies allerdings nur teilweise zu. Auf der anderen Seite empfinden aber

auch sehr viele Lehrende die Einbindung des Kurses als zusätzliche Belastung. Dabei ist aber festzuhalten, dass es tendenziell eher diejenigen sind, für die die Integration nicht so selbstverständlich ist, die einen solchen Mehraufwand wahrnehmen (die beiden Variablen korrelieren negativ; $r = -.17$; $p < .01$).

Was die generelle Beurteilung des integrativen Kurskonzepts angeht, zeigt sich, dass die Einschätzung nicht euphorisch ist. Zwar finden sich insgesamt mehr positive als negative Stimmen, aber der Anteil der Skeptiker liegt doch bei gut einem Viertel. Diese generelle Beurteilung des Konzepts wird jedoch von der Einschätzung – wie gut sich das Fach Medienkunde mit der täglichen Arbeit vereinbaren lässt – merklich beeinflusst. Diejenigen, die Medienkunde ganz selbstverständlich in den Schulalltag integrieren, beurteilen das Konzept positiver ($r = .28$; $p < .001$). Diejenigen hingegen, die Mehrarbeit wahrnehmen, bewerten es merklich negativer ($r = -.23$, $p < .001$). Vor dem Hintergrund dieser Ergebnisse sollte es ein wichtiges Ziel von Fortbildungsveranstaltungen sein, den Lehrenden die Sorge vor Zusatzarbeit zu nehmen und anhand von praktischen Beispielen zu verdeutlichen, dass die Einbeziehung von Medien und medienbezogenen Inhalten die Arbeit sogar erleichtern kann.

Tabelle 15: Beurteilung der Integration des Kurses Medienkunde in den normalen Unterricht

Lehrende	völlig zustimmen	überwiegend zustimmen	teils / teils	überwiegend ablehnen	völlig ablehnen
<i>Die Inhalte des Kurses Medienkunde gehören ganz selbstverständlich zum Stoff dazu, den ich unterrichte. (n=291)</i>	14%	38%	36%	11%	1%
<i>Durch die Einbindung des Kurses Medienkunde in mein Fach habe ich zusätzliche Arbeit. (n=290)</i>	17%	39%	30%	11%	3%
<i>Die Idee des integrativen Medienkundeunterrichts ist sehr gut. (n=289)</i>	10%	34%	30%	15%	11%

Einschätzung der Bedeutung von Medienkompetenz

Auch wenn die Lehrenden mit der praktischen Umsetzung des Kurses Medienkunde teilweise durchaus Schwierigkeiten haben – die Notwendigkeit, Medienkompetenz zu vermitteln, stellen sie deswegen trotzdem keinesfalls infrage. Fast ausnahmslos erkennen die Lehrkräfte die herausragende Bedeutung von Medienkompetenz für die Schülerinnen und Schüler an. Fast alle (95%) Lehrerinnen und Lehrer stimmen der Aussage „überwiegend“ oder „völlig“ zu, dass Medienkompetenz eine Alltagskompetenz ist, die unbedingt benötigt wird, und eine sehr große Mehrheit (78%) ist der Ansicht, dass Medienbildung integraler Teil der Persönlichkeitsentwicklung ist (Tabelle 16).

Tabelle 16: Beurteilung der Bedeutung von Medienkompetenz

Lehrende	völlig zustimmen	überwiegend zustimmen	teils / teils	überwiegend ablehnen	völlig ablehnen
<i>Medienkompetenz ist eine Alltagskompetenz, die die Schülerinnen und Schüler heute unbedingt benötigen. (n=298)</i>	67%	28%	4%	1%	0%
<i>Medienbildung ist ein Teil der Persönlichkeitsentwicklung. (n=295)</i>	26%	52%	19%	3%	0%

Die Zukunft des Kurses Medienkunde

Schließlich wurden sowohl die Lehrerschaft als auch die Schulleitungen danach gefragt, wie sie sich die Zukunft des Kurses Medienkunde vorstellen. Dabei zeigte sich, dass das integrative Konzept zwar prinzipiell eine recht große Unterstützung erfährt, dass es aber einen deutlichen Wunsch sowohl in der Lehrerschaft als auch unter den Schulleiterinnen und Schulleitern gibt, den Kurs durch ein Fach Medienkunde zu ergänzen (Tabelle 17). Schon in der explorativen Phase hatte sich gezeigt, dass in allen vier Schulen ein solches Fach faktisch bereits eingeführt wurde. Die Befragungsdaten verdeutlichen nun, dass es ein verbreiteter Wunsch ist, diese informelle Lösung zu formalisieren.

Tabelle 17: Die Zukunft des Kurses Medienkunde

Wie sollte der Kurs Medienkunde in Zukunft gestaltet sein? Welche der Optionen finden Sie am besten?	Schulleitungen (n=51)	Lehrende (n= 315)
Das integrative Konzept sollte fortgeführt werden.	14%	21%
Das integrative Konzept sollte durch ein Fach Medienkunde ergänzt werden.	35%	44%
Das integrative Konzept sollte durch ein Fach Medienkunde ersetzt werden.	37%	29%
Weder der Kurs Medienkunde noch ein Fach Medienkunde werden benötigt.	0%	2%
Keine Antwort	14%	5%

Der Medienpass

Die Inhalte des Kurses Medienkunde, die die Lehrerinnen und Lehrer in ihren jeweiligen Fachunterricht integrieren, werden im Medienpass dokumentiert. Der Medienpass ist eine Ergänzung zum Zeugnis. Er enthält keine Bewertungen, sondern listet nur auf, welche medienbezogenen Kompetenzfelder im Unterricht eine Rolle gespielt haben. Er macht keine Aussagen darüber, welche Kenntnisse und Fähigkeiten die Schülerinnen und Schüler tatsächlich erworben haben. In den Gesprächen der explorativen Phase war deutlich geworden, dass die Aussagekraft des Passes teilweise in Zweifel gezogen wurde, und es hatte sich zudem gezeigt, dass auch die Schulleitungen dem Pass unterschiedliche Bedeutung zumessen.

In der Schulleitungsbefragung wurde zunächst ermittelt, ob es überhaupt in allen Schulen der Stichprobe einen Medienpass gibt. Tatsächlich war dies in 50 von 51 Schulen der Fall. Nur eine Schule stellte keinen Medienpass aus. Auch unter den Lehrenden war die Bekanntheit des Medienpasses recht hoch. Immerhin zwei Drittel (67%) gaben an, ihn sehr gut zu kennen und ein weiteres Viertel (24%) zumindest in Grundzügen.

Der Vorwurf, dass im Medienpass viele Dinge genannt würden, die in der Schule tatsächlich gar nicht vermittelt würden, wird von den Schulleitungen überwiegend zurückgewiesen (72%). Unter den Lehrenden findet sich hingegen eine Mehrheit (55%), die diesem Vorwurf zumindest teilweise zustimmt (Tabelle 18). Die ambivalente Einschätzung, die sich schon in der Explorationsphase zeigte, findet sich auch hier bestätigt. Im Großen und Ganzen scheint der Pass zwar einen validen Einblick in die

vermittelten Inhalte zu geben, aber eine zuverlässige Informationsquelle im Detail ist er vielfach nicht.

Tabelle 18: Beurteilung der Aussagekraft des Medienpasses

Schulleitungen: Viele Dinge, die die Schülerinnen und Schüler laut Medienpass gelernt haben sollen, werden in unserer Schule kaum oder gar nicht vermittelt.

Lehrende: Nach meiner Einschätzung werden viele Dinge, die die Schülerinnen und Schüler laut Medienpass gelernt haben sollen, kaum oder gar nicht in unserer Schule vermittelt.

	völlig zustimmen	überwiegend zustimmen	teils / teils	überwiegend ablehnen	völlig ablehnen
Schulleitungen (n=51)	0%	6%	22%	43%	29%
Lehrende (n=285)	3%	18%	35%	34%	11%

Da die Aussagekraft des Medienpasses nach Ansicht recht vieler Lehrerinnen und Lehrer und auch einiger Schulleitungen begrenzt ist, kann es nicht verwundern, dass die Einschätzung der Sinnhaftigkeit des Passes ambivalent ausfällt. Zwar ist die Anzahl der Befragten, die die Einschätzung vertreten, dass der Medienpass das Zeugnis sinnvoll ergänzt, größer (ca. 40%) als die Anzahl derer, die den Pass nicht für sinnvoll halten (gut 25%), aber ein weiteres Drittel der Teilnehmer kann der Einschätzung, dass der Pass sinnvoll sei, nur teilweise zustimmen (Tabelle 19).

Tabelle 19: Der Medienpass als Ergänzung des Zeugnisses

Der Medienpass ist eine sinnvolle Ergänzung des Zeugnisses.

	völlig zustimmen	überwiegend zustimmen	teils / teils	überwiegend ablehnen	völlig ablehnen
Schulleitungen (n=51)	8%	31%	33%	12%	16%
Lehrende (n=292)	9%	33%	33%	16%	10%

Bedarf und Beurteilung der vorhandenen Unterstützung

Wie der Kurs Medienkunde letztendlich umgesetzt werden kann, hängt nicht nur vom Wollen der Lehrkräfte und der Schulleitung ab, sondern auch von den Rahmenbedingungen, unter denen die Schulleitung und die Lehrenden arbeiten. Diese

Rahmenbedingungen können die Akteure nur graduell beeinflussen. Wie sich diese Rahmenbedingungen aus der Sicht der Schulleitungen und der Lehrerschaft darstellen – was ausreichend vorhanden ist und was verbessert werden müsste – wurde mit umfangreichen Itembatterien abgefragt. Zunächst werden die Befunde aus der Schulleitungsbefragung präsentiert und dann die Ergebnisse der Lehrkräftebefragung.

Ganz oben auf der Wunschliste der Schulleitungen steht eine Verbesserung der technischen Ausstattung (Abbildung 4). Insbesondere die Vernetzung und die Geschwindigkeit des Internetzugangs müssen nach Ansicht vieler Schulleiterinnen und Schulleiter dringend deutlich verbessert werden. Aber auch die Hardware- und Softwareausstattung sind nach Einschätzung der Schulleitungen vielfach nicht auf einem ausreichenden Stand.

Ebenfalls sehr weit oben auf der Liste stehen zudem Personalanforderungen: Sowohl Personen, die technischen Support bieten können, als auch speziell ausgebildete Fachlehrer werden dringend benötigt. Darüber hinaus wünschen sich die Schulleitungen auch mehr Unterstützung vom Ministerium und vom Schulträger. Das ist nur folgerichtig, da die Schulträger für die technische Ausstattung und das Ministerium für die personelle Ausstattung verantwortlich sind. In beiden Feldern sehen die Schulleiterinnen und Schulleiter Handlungsbedarf.

Was würde Ihre Schule brauchen, um das Konzept des Kurses Medienkunde (noch) besser umzusetzen? Wie sehr müsste dafür die Situation an Ihrer Schule bezüglich der folgenden Aspekte verbessert werden?

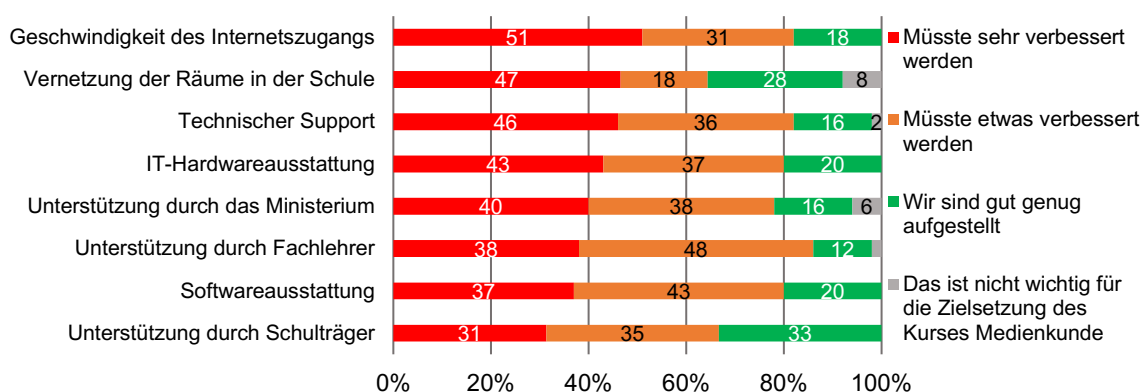


Abbildung 4: Verbesserungsbedarf aus Sicht der Schulleitungen (die drängendsten Aufgaben)

Bei den nachfolgenden Themenfeldern (Abbildung 5) ist der Problemdruck etwas geringer. Der Anteil der Schulleitungen, die in diesen Feldern einen starken Verbesserungsbedarf sehen, fällt etwas kleiner aus. Aber auch bei den Themen Fortbildungsbedarf

und -angebote, Zeitbudget für die Unterrichtsvorbereitung und Ausstattung mit geeigneten Unterrichtsmaterialien für den Medienkundeunterricht fordern rund drei Viertel der Schulleiterinnen und Schulleiter Verbesserungen. In der ganzen Liste finden sich nur zwei Themen, bei denen eine größere Anzahl von Schulleitungen keinen dringenden Verbesserungsbedarf sieht: Dabei handelt es sich um die Zusammenarbeit mit den Eltern sowie die Unterstützung durch Sozialpädagogen.

Was würde Ihre Schule brauchen, um das Konzept des Kurses Medienkunde (noch) besser umzusetzen? Wie sehr müsste dafür die Situation an Ihrer Schule bezüglich der folgenden Aspekte verbessert werden?

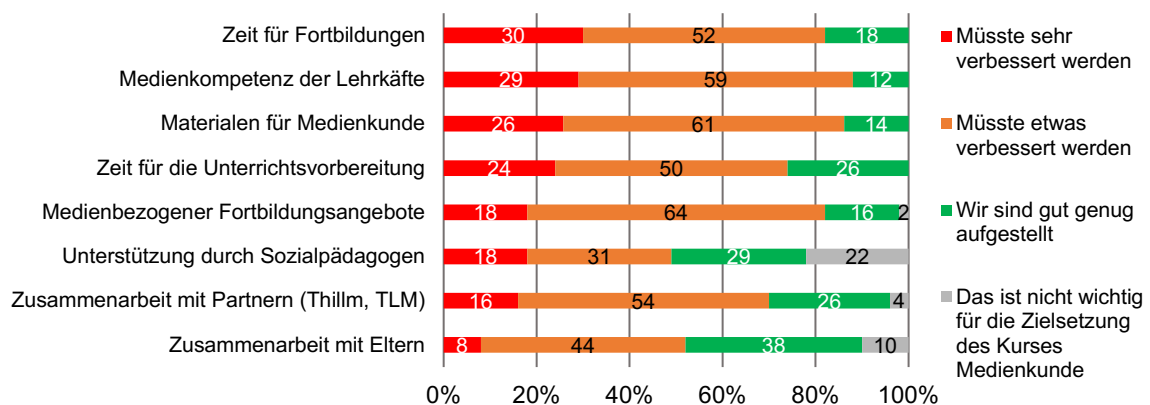


Abbildung 5: Verbesserungsbedarf aus Sicht der Schulleitungen (weniger drängende Aufgaben)

Auch die Lehrenden wurden nach ihren Einschätzungen der Rahmenbedingungen gefragt. Hier erfolgte die Abfrage aber in etwas anderer Form. Bei ihnen wurde nicht der strategische Bedarf der Schule erfragt, sondern die Bewertung der aktuellen Situation. Zunächst wurden sie gebeten, die Verfügbarkeit und Qualität der internen Ressourcenausstattung zu beurteilen. An anderer Stelle wurden sie ausführlich zur Breite des Angebots (insbesondere der Fortbildung) und zur Qualität externer Ressourcen befragt. Darüber hinaus wurden ihnen auch einige Fragen zum zukünftigen Bedarf im Bereich spezialisierter Mitarbeiter gestellt.

Die Einschätzung der internen Ressourcenausstattung wurde mit insgesamt zwölf Fragen erfasst. Die zwölf Fragen lassen sich in vier Bereiche einteilen: Das sind a) drei Fragen zu den personellen Ressourcen des pädagogischen *Schulteams*, b) zwei Fragen zur *Unterstützung* in Form von technischem Support und didaktischen Materialien, c) ebenfalls zwei Items zu den *Zeitressourcen* für Unterrichtsvorbereitung und Fortbildung und schließlich d) fünf Fragen zur *Technikausstattung* (Tabelle 20).

Tabelle 20: Beurteilung der Rahmenbedingungen (Ressourcen) aus Sicht der Lehrenden

Bitte bewerten Sie aus Ihrer persönlichen Sicht die folgenden Rahmenbedingungen in Ihrer Schule oder kreuzen Sie ggf. an „nicht vorhanden“!

	sehr gut	gut	befriedigend	ausreichend	mangelhaft	nicht vorhanden
Schulteam						
Unterstützung durch die Schulleitung beim Thema Medienkompetenz (n=289)	17%	37%	20%	16%	8%	2%
Unterstützung durch Kolleginnen und Kollegen beim Thema Medienkompetenz (n=298)	11%	45%	23%	15%	6%	1%
Medienpädagogische Unterstützung im Haus (n=299)	8%	32%	19%	15%	13%	12%
Unterstützung						
Technischer Support (n=284)	8%	25%	26%	17%	20%	4%
Verfügbarkeit didaktischer Materialien für den Kurs Medienkunde (n=290)	6%	26%	26%	12%	21%	9%
Zeit						
Zeit für Unterrichtsvorbereitung (n=290)	6%	27%	28%	21%	17%	2%
Zeit für Fortbildung zum Thema Medienkompetenz (n=292)	2%	20%	25%	18%	26%	10%
Technik						
Umfang der IT-Ausstattung (n=298)	9%	24%	21%	19%	27%	1%
Qualität der IT-Ausstattung (n=297)	8%	21%	25%	20%	26%	1%
Softwareausstattung (n=296)	6%	24%	24%	21%	23%	1%
Geschwindigkeit des Internetzugangs (n=303)	5%	22%	28%	16%	26%	2%
WLAN-Zugang in den Räumen der Schule (n=304)	5%	16%	12%	9%	18%	39%

Bitte bewerten Sie aus Ihrer persönlichen Sicht die folgenden Rahmenbedingungen in Ihrer Schule (Skala: 1 = nicht vorhanden – 6 = sehr gut)

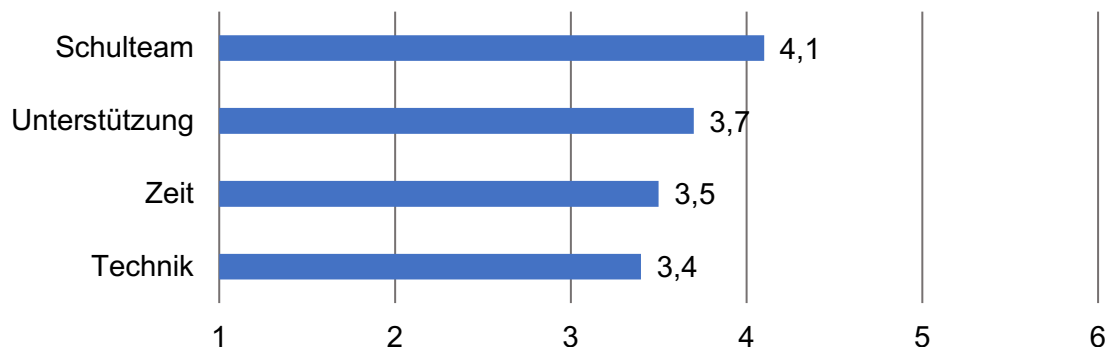


Abbildung 6: Beurteilung der Rahmenbedingungen (Ressourcen) aus Sicht der Lehrenden (Indizes)

Die unterschiedlichen Aspekte innerhalb der vier Dimensionen wurden zumeist recht ähnlich bewertet, sodass nichts dagegenspricht, die Aspekte jeweils zu einem Index zusammenzufassen. Für die vier Indizes wurden anschließend Mittelwerte berechnet (Abbildung 6). Dabei zeigte sich, dass von den vier Dimensionen die Personalausstattung am besten bewertet wird, während die Technikausstattung die größten Defizite aufweist. Vor allem der WLAN-Zugang, aber auch die Schnelligkeit des Internets werden von den Lehrerinnen und Lehrern stark bemängelt (Tabelle 20). Bei der Einschätzung der internen Ressourcen zeigen sich somit viele Übereinstimmungen zwischen dem Urteil der Lehrenden und dem der Schulleiterinnen und Schulleiter.

Um die Beurteilung der externen Ressourcen (Unterstützungsangebote zur Fortbildung etc.) zu erfassen, wurde eine zweistufige Vorgehensweise gewählt. Zunächst wurden die Lehrenden gefragt, ob sie die verschiedenen externen Angebote kennen und schon genutzt haben (Tabelle 21). Bei denen, die es genutzt haben, wurde anschließend gefragt, wie sie den Umfang und die Qualität der Angebote bewerten, während bei denen, die das jeweilige Angebot kennen, es aber nicht nutzen, mögliche Gründe abgefragt wurden, die die Nichtnutzung erklären könnten (Tabelle 22).

Die Ergebnisse zeigen, dass die Onlineangebote den größten Nutzerkreis haben (56%). Aber auch die Fortbildungsangebote (49%), die Unterstützung durch Fachberater (19%) und die Seminarangebote, die vor Ort in den Schulen realisiert werden (28%), wurden von einem bemerkenswert großen Anteil der Lehrerschaft bereits genutzt. Auch dieser Befund verdeutlicht, dass an der Befragung überdurchschnittlich viele besonders stark engagierte Lehrende teilgenommen haben.

Sowohl hinsichtlich des Umfangs als auch hinsichtlich der Qualität wurden die medienpädagogischen Fortbildungsangebote am schlechtesten bewertet. Am positivsten wurden die Vor-Ort-Beratungsangebote bewertet. Dies trifft sowohl auf die Unterstützung durch die Fachberater zu als auch auf die medienpädagogischen Seminare, die von Expertinnen und Experten in den Schulen durchgeführt werden. Dieser Befund unterstützt die Forderung, Fortbildungsangebote möglichst direkt in den Schulen durchzuführen, um den Lehrenden die spätere Anwendung des Gelernten zu erleichtern.

Tabelle 21: Nutzung und Beurteilung von Fortbildungsangeboten und anderer externer Ressourcen

<i>Haben Sie schon einmal...</i>	Ich kenne das Angebot nicht	Ich weiß, es gibt so etwas, ich habe es aber nie genutzt	Ich habe das Angebot schon genutzt	Bewertung des Angebots Mittelwert (1 = mangelhaft bis 5 = sehr gut)	
				Umfang	Qualität
<i>... online verfügbare Materialien für den Unterricht genutzt? (n=305)</i>	16%	28%	56%	3,5	3,5
<i>... medienpädagogische Fortbildungsangebote genutzt? (n=305)</i>	17%	34%	49%	3,0	3,3
<i>... medienpädagogische Unterstützung durch Fachberaterinnen und Fachberater für Medienkunde in Anspruch genommen? (n=303)</i>	47%	34%	19%	3,6	3,7
<i>... die Unterstützung externer Expertinnen und Experten, die medienpädagogische Angebote vor Ort in den Schulen machen, genutzt? (n=303)</i>	42%	31%	28%	3,4	3,8

Die Gründe für die Nichtnutzung zeigen bei allen Angeboten ein ähnliches Muster. Finanzielle Gründe spielen praktisch nirgendwo eine Rolle. Zeitrestriktionen verhindern vor allem den Besuch von Fortbildungsveranstaltungen (40%), wirken sich aber bei rund einem Viertel der Befragten auch auf die Nutzung der anderen externen Ressourcen aus. Ungefähr ein Drittel der Befragten hat kein Interesse an den Angeboten, entweder, weil sie sich inhaltlich nicht dafür interessieren, oder weil sie nicht relevant für sie sind (Tabelle 22, Spalte 2 und 3). Bei rund 40% der Befragten spielen andere Gründe eine Rolle, die nicht abgefragt worden waren.

Tabelle 22: Gründe für die Nichtnutzung von Fortbildungsangeboten und anderer externer Ressourcen

<i>Warum haben Sie bislang nicht...</i>	ich hatte keine Zeit dafür	ich interessiere mich nicht dafür	ich brauche das nicht	das ist zu teuer	andere Gründe
<i>... online verfügbare Materialien für den Unterricht genutzt? (n=85)</i>	28%	11%	21%	0%	40%
<i>... medienpädagogische Fortbildungsangebote genutzt? (n=101)</i>	40%	16%	11%	1%	33%
<i>... medienpädagogische Unterstützung durch Fachberaterinnen und Fachberater für Medienkunde in Anspruch genommen? (n=101)</i>	23%	13%	19%	0%	46%
<i>... die Unterstützung externer Expertinnen und Experten, die medienpädagogische Angebote vor Ort in den Schulen machen, genutzt? (n=89)</i>	23%	15%	17%	3%	43%

Schließlich wurden die Lehrerinnen und Lehrer auch gefragt, welche personelle Unterstützung für ihre Schule besonders hilfreich wäre. Ähnlich wie die Schulleitungen sehen auch die Lehrenden einen großen Bedarf an speziell ausgebildeten Lehrkräften, die als Fachlehrer für Medienkunde den Kernbereich der Grundlagenausbildung abdecken könnten. 85% der Lehrerinnen und Lehrer unterstützen diese Forderung. Weiterhin vertreten sie die Ansicht, dass es an allen Schulen Lehrkräfte geben sollte, die den integrativen Teil der Umsetzung des Kursplans koordinieren und unterstützen. Auch hierfür findet sich mit 83% eine breite Mehrheit. Bezüglich der Forderung, bei der Medienbildung stärker auf die Unterstützung durch Sozialpädagogen zu setzen, ist die Zustimmung geringer (Tabelle 23). Die von den Lehrerinnen und Lehrern genannten Bedarfe entsprechen somit weitgehend den Einschätzungen der Schulleitungen.

Tabelle 23: Bedarf an spezialisiertem Personal aus Sicht der Lehrenden

Lehrende	völlig zustimmen	überwiegend zustimmen	teils / teils	überwiegend ablehnen	völlig ablehnen
<i>Es sollte an jeder Schule speziell ausgebildete Fachlehrerinnen und Fach- lehrer für Medienbildung geben. (n=297)</i>	46%	39%	10%	3%	2%
<i>Es sollte an jeder Schule Lehrerinnen und Lehrer geben, die die schulinterne Umsetzung des Kursplanes koordinieren und unterstützen. (n=295)</i>	41%	42%	13%	2%	1%
<i>An den Schulen sollten Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen stärker in die Medienbildung eingebunden werden. (n=283)</i>	15%	45%	34%	5%	1%

Nutzung der Technik

In der ersten explorativen Teilstudie hatte sich gezeigt, dass für die Schulleitungen und die verantwortlichen Lehrkräfte die Nutzung von Medientechnik die erste Assoziation ist, die sie mit dem Kurs Medienkunde verbinden. Aus diesem Grund wurde auch in der repräsentativen Lehrkräftebefragung ermittelt, wie intensiv die verschiedenen Medien, Programme und Medienangebote genutzt werden. Insgesamt wurden zur Techniknutzung zwölf Fragen gestellt, vier zur Nutzung von Softwareprodukten, vier zur Nutzung von Informationsangeboten im Internet und vier Fragen zur Nutzung unterschiedlicher Hardware (Tabelle 24).

Von den vier abgefragten Softwareprodukten nutzen die Lehrenden Präsentationsprogramme und Textverarbeitungsprogramme am häufigsten. Ein gutes Drittel der Befragten verwendet die Programme mindestens einmal pro Woche, nur rund 10% verwenden sie nie. Tabellenkalkulationsprogramme und Lernsoftware werden von weniger Lehrenden intensiv genutzt. Nur ungefähr jede fünfte Lehrkraft nutzt diese Programme mindestens einmal pro Woche, hingegen liegt der Anteil der Nichtnutzer bei diesen Programmen deutlich höher: 22% der Befragten nutzen nie Lernprogramme und 38% nutzt nie eine Tabellenkalkulation im Unterricht. In dieser Reihenfolge spiegelt sich

auch wider, dass bestimmte Programme, wie z.B. Tabellenkalkulationen, nur für einige Fächer relevant sind, während ein Präsentationsprogramm im Prinzip für alle Fächer von Relevanz sein kann (Tabelle 24, Zeilen 1–4).

Tabelle 24: Einsatz von Medientechnik, Software und digitalen Medienangeboten im Unterricht

Wie oft kommt es vor, dass Sie im Unterricht folgende Medientechnik, Software und Medienangebote einsetzen?

	mehr- mals pro Woche	ungefähr einmal pro Woche	ungefähr einmal pro Monat	seltener	nie
Präsentationsprogramm zusammen mit den Schülern anwenden (n=311)	17%	17%	31%	27%	9%
Textverarbeitungsprogramm (z.B. Word) zusammen mit den Schülern anwenden (n=311)	17%	18%	22%	31%	13%
Tabellenkalkulationsprogramm (z.B. Excel) zusammen mit den Schülern anwenden (n=313)	8%	12%	10%	32%	38%
Digitale Lernprogramme/Lernspiele (n=312)	6%	12%	22%	39%	22%
Internetsuchmaschinen (n=311)	24%	28%	23%	18%	7%
Webseiten (z.B. von Organisationen, Enzyklopädien, Zeitungen) (n=311)	13%	23%	25%	24%	14%
Online-Videoangebote (z.B. YouTube, Vimeo, Mediathek) (n=312)	6%	20%	30%	31%	12%
Onlinekommunikation (z.B. Messenger, E-Mail, Soziale Netzwerke) (n=307)	10%	9%	11%	26%	45%
Beamer (n=308)	37%	19%	14%	22%	8%
Computerkabinett (n=310)	17%	18%	22%	31%	12%
Interaktives Whiteboard (n=310)	20%	13%	8%	21%	38%
Laptops, Smartphones, Tablets der Schülerinnen und Schüler (n=310)	15%	19%	15%	27%	24%

Von den abgefragten Informationsangeboten im Internet werden Suchmaschinen am häufigsten genutzt. Mehr als die Hälfte der befragten Lehrerinnen und Lehrer nutzt Suchmaschinen mindestens einmal pro Woche mit ihren Schülerinnen und Schülern. Dass Suchmaschinen besonders wichtig sind, ist gut nachvollziehbar, denn am Anfang einer Recherche steht häufig die Nutzung einer Suchmaschine. Diese Suche kann dann zu

Webseiten oder Onlinevideos führen. Diese beiden Angebotsformen werden von mehr als einem Viertel der Befragten mindestens einmal pro Woche im Unterricht genutzt. Im Vergleich dazu werden Kommunikationsplattformen wie Messenger oder Facebook deutlich seltener genutzt. Über 70% der Lehrerinnen und Lehrer nutzen diese Angebote selten oder nie im Unterricht (Tabelle 24, Zeilen 5–8).

Der Beamer gehört für viele der Befragten ganz selbstverständlich zur Arbeit dazu. Mehr als die Hälfte der Lehrerschaft nutzt ihn mindestens einmal pro Woche. Die Nutzung von Computerkabinett und interaktivem Whiteboard fällt geringer aus. Aber auch hier ist es immer noch rund ein Drittel der Lehrerinnen und Lehrer, die diese Hardware mindestens einmal pro Woche einsetzen. Auf der anderen Seite geben aber auch 38% der Lehrenden an, dass sie nie Whiteboards benutzen. Das Computerkabinett wird hingegen nur von 12% nie genutzt (Tabelle 24, Zeilen 9–11).

Ein Thema, das sowohl in der Literatur, in den politischen Debatten als auch in den qualitativen Interviews angesprochen wurde, ist die Frage, ob es sinnvoll ist, dass die Schülerinnen und Schüler im Unterricht ihre eigenen digitalen Geräte nutzen dürfen (*bring your own device*). Insbesondere seitdem ein Großteil der Schülerinnen und Schüler über eigene Smartphones verfügt, hat das Thema an Relevanz gewonnen. Um herauszubekommen, welche Politik die Schulen insgesamt in dieser Angelegenheit verfolgen, wurde bei den Schulleiterinnen und Schulleitern erfragt, ob die Nutzung von privaten digitalen Geräten (Smartphones, Laptops, ...) während des Unterrichts in ihrer Schule erlaubt ist.

Von den Schulleitungen gaben 84% an, dass dies unter bestimmten Umständen erlaubt sei, nur 16% berichteten, dass dies grundsätzlich verboten sei. In keiner der untersuchten Schulen ist die Nutzung jedoch durchgängig erlaubt. In der Lehrkräftebefragung zeigte sich, dass 34% der Befragten mindestens einmal pro Woche solche mobilen Geräte der Schülerinnen und Schüler einsetzen, über 50% machen dies aber nur selten oder nie (Tabelle 24, Zeile 12). Dass die Nichtnutzung nicht nur am fehlenden WLAN oder an Verboten liegt, sondern auch mit der Einstellung der Lehrerinnen und Lehrer zu tun hat, zeigt sich an den Antworten auf eine zweite Frage: Zwar findet eine kleine Mehrheit der Lehrenden es grundsätzlich positiv, wenn private Geräte im Unterricht genutzt werden, aber ein Drittel der Lehrerinnen und Lehrer ist diesbezüglich unentschieden und 28% sind sogar explizit dagegen (Tabelle 25). Die beiden Variablen korrelieren positiv ($r = .35$; $p < .001$), d.h. diejenigen, die *bring your own device* grundsätzlich positiv finden, nutzen es auch häufiger im Unterricht, während diejenigen, die es nicht gut finden, es entsprechend seltener benutzen.

Tabelle 25: Einstellungen gegenüber der Nutzung von privaten Geräten im Unterricht

Es ist gut, wenn die Schülerinnen und Schüler im Unterricht private digitale Geräte (Smartphones, Laptops etc.) nutzen können.

	völlig zustimmen	überwiegend zustimmen	teils / teils	überwiegend ablehnen	völlig ablehnen
Lehrende (n=298)	11%	28%	34%	18%	9%

Die Kompetenzbereiche: Einschätzung der Wichtigkeit, Umsetzung in der Praxis und wahrgenommene Kompetenz der Schülerinnen und Schüler

Wie bereits anhand der Ergebnisse des ersten Teilprojekts verdeutlicht, werden in der Literatur eine Vielzahl von Einteilungen der Kompetenzdimensionen vorgeschlagen, die aber im Wesentlichen mit den Dimensionen des Medienkundeplans kompatibel sind. Vor diesem Hintergrund wurde die Operationalisierung der Kompetenzdimensionen auf der Grundlage des Kursplans durchgeführt und um einige wenige Aspekte ergänzt. Insgesamt wurden sechs Dimensionen unterschieden, die wir jeweils mit mehreren Indikatoren operationalisiert haben. Diese Indikatoren wurden zu Indizes zusammengefasst, nachdem zuvor die Reliabilität der Skalen geprüft worden war. Nachfolgend werden die sechs Dimensionen noch einmal aufgeführt. Die ermittelte Skalenreliabilität (Alpha-Wert) steht jeweils hinter der Dimensionsbeschreibung.

1. Kompetenter praktischer Umgang mit Informations- und Präsentationstechnik (Alpha =.82)
2. Gezielte Suche und kritische Nutzung von Informationen (Alpha =.68)
3. Persönlichkeitsschutz bei der Onlinekommunikation (Alpha =.70)
4. Geeignete Formen und Normen bei der Medienkommunikation mit anderen anwenden (Alpha =.60)
5. Chancen und Gefahren der Medienentwicklung in der Gesellschaft erkennen (Alpha =.77)
6. Souveräne individuelle Mediennutzung (Alpha =.67)

In der explorativen Vorstudie (Teilprojekt 2) ist der Eindruck entstanden, dass die verschiedenen Dimensionen für die Schulen nicht die gleiche Relevanz haben, zumindest nicht bei der praktischen Umsetzung. Diese Vermutung stützt sich auf die Tatsache, dass die Vermittlung bestimmter Kompetenzen von allen Schulleiterinnen und Schulleitern sofort genannt wurde, während die Bedeutung von anderen Aspekten erst auf Nachfrage

bei der Erläuterung der Schulkonzepte berücksichtigt wurde. Auf der Grundlage dieser Beobachtung wurden die sechs Dimensionen oben geordnet. Es wird vermutet, dass den Dimensionen 1 und 2 besondere Wichtigkeit zugeschrieben wird und sie entsprechend auch besonders viel Beachtung in der Unterrichtspraxis finden. Von den Dimensionen 5 und 6 wird hingegen das Gegenteil vermutet. Es wird erwartet, dass diesen beiden Dimensionen die geringste Relevanz zugeschrieben wird.

In den nachfolgenden Grafiken wird zunächst die Einschätzung der Wichtigkeit, dann die Umsetzung in der Praxis und schließlich die wahrgenommene Kompetenz der Schülerinnen und Schüler dargestellt. Wenn die zuvor aufgestellten Vermutungen durch die repräsentative Befragung bestätigt würden, dann müssten die beiden roten Balken in Abbildung 7 am längsten und die beiden grauen am kürzesten sein. Tatsächlich zeigt sich jedoch ein etwas anderes Bild: Obwohl beim Persönlichkeitsschutz nur eine mittlere Wichtigkeit erwartet wurde, findet sich diese Kompetenzdimension auf Rang 1. Bei den beiden Dimensionen, bei denen wir eine hohe Wichtigkeit vermuteten, zeigen sich divergierende Befunde. Eine der beiden Dimensionen findet sich auf Rangplatz 2, d.h. „die gezielte Suche und kritische Nutzung von Informationen“ wird tatsächlich als besonders bedeutsam eingeschätzt, während der „kompetente praktische Umgang mit Informations- und Präsentationstechnik“ nur auf dem letzten Platz der Wichtigkeitsskala landet. Den Kompetenzdimensionen „souveräne individuelle Mediennutzung“ und „Erkennen von Chancen und Gefahren der Medienentwicklung“ räumen die Lehrerinnen und Lehrer eine höhere Wichtigkeit ein, als wir erwartet hatten, während die Anwendung „geeigneter Formen und Normen bei der Medienkommunikation mit anderen“ etwas weniger Bedeutung zugeschrieben wird als ursprünglich vermutet.

Zur Medienkompetenz gehören viele unterschiedliche Wissensbestände, Fähigkeiten und Fertigkeiten, über die Schülerinnen und Schüler nach Beendigung der Schulzeit verfügen sollten. Wir haben nachfolgend einige davon aufgelistet. Bitte kreuzen Sie jeweils an, wie wichtig die genannten Aspekte Ihrer Meinung nach sind! (Skala 1 = unwichtig – 5 = besonders wichtig)

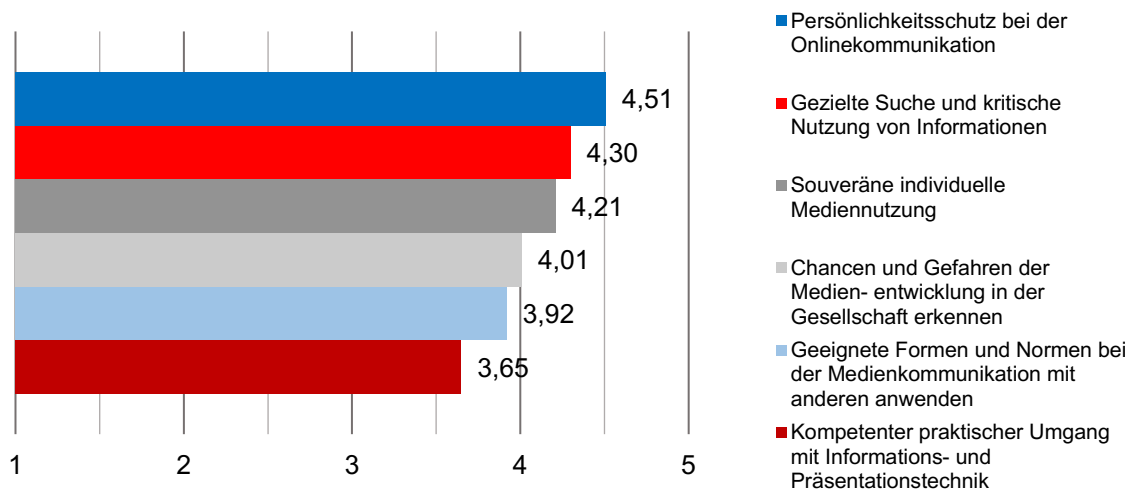


Abbildung 7: Wichtigkeit der Kompetenzdimensionen

Ein fast identisches Bild findet sich auch bei der praktischen Umsetzung der Kompetenzdimensionen (Abbildung 8). Nur die wichtigste Dimension – der „Persönlichkeitsschutz bei der Onlinekommunikation“ – wird in einem geringeren Umfang bearbeitet, als es die Wichtigkeitsbeurteilung nahegelegt hätte. Obwohl diesem Aspekt eindeutig die größte Bedeutung zugeschrieben wurde, spielt er in der Unterrichtspraxis eine weniger wichtige Rolle und landet auf Platz 3. Möglicherweise ist dies darauf zurückzuführen, dass die Lehrerinnen und Lehrer gerade bei diesem Themenkomplex zwar wissen, dass die damit verbundenen Fragen sehr wichtig sind, aufgrund ihrer eigenen Unsicherheit in diesem Bereich aber im Unterricht darauf trotzdem kaum eingehen.

Wenn Sie an die letzten Jahre zurückdenken: Wie häufig haben Sie mit Ihren Schülerinnen und Schülern die folgenden Fragestellungen bearbeitet / Aufgaben geübt?
(Skala 1 = nie – 5 = sehr häufig)

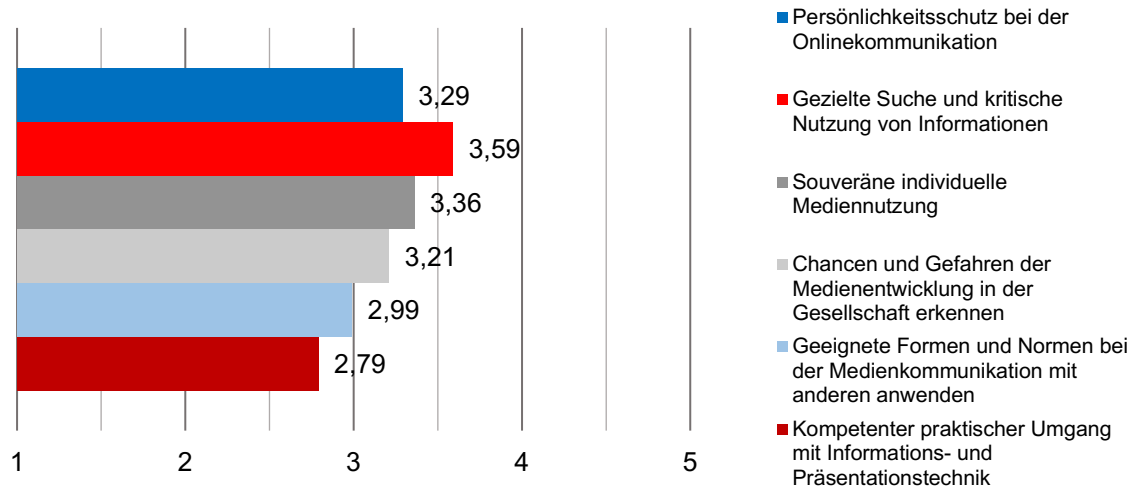


Abbildung 8: Praktische Umsetzung der Kompetenzdimensionen

Schaut man sich abschließend an, wie die Lehrenden das erreichte Kompetenzniveau der Schülerinnen und Schüler beurteilen, dann zeigt sich, dass durchgängig ein mittleres Kompetenzniveau wahrgenommen wird, es finden sich bezüglich des wahrgenommenen Lernerfolges also kaum Unterschiede zwischen den Kompetenzdimensionen (Abbildung 9).

Wie gut beherrschen Ihre Schülerinnen und Schüler die nachfolgenden Aspekte, wenn sie die Schule verlassen, an der Sie unterrichten? Bewerten Sie bitte die Schülerinnen und Schüler allgemein, d.h. unabhängig von individuellen Unterschieden.
(Skala 1 = mangelhaft – 5 = sehr gut)

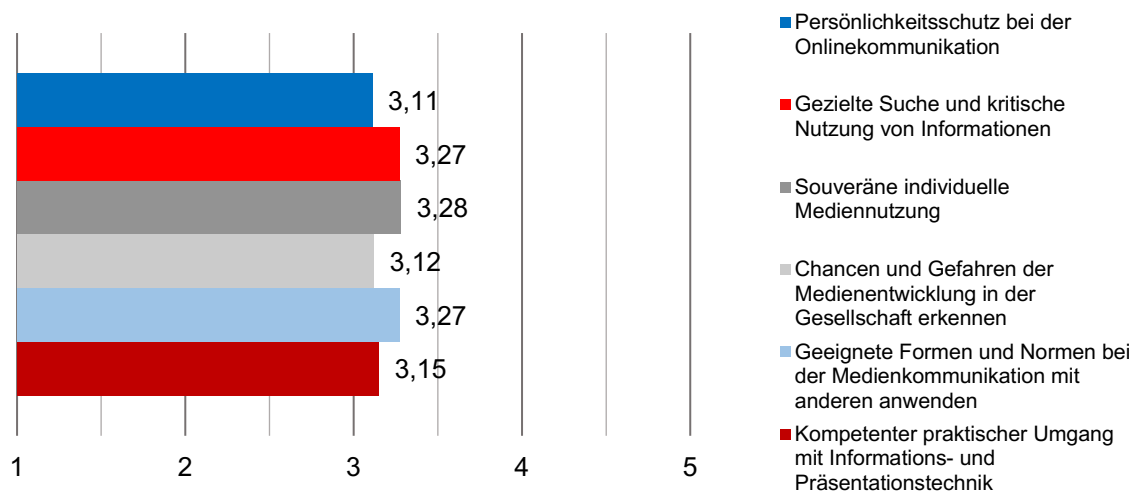


Abbildung 9: Wahrgenommene Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler auf den sechs Dimensionen

Auf Aggregatsniveau zeigt sich somit, dass zwischen Wichtigkeit und Unterrichtspraxis eine hohe Übereinstimmung festzustellen ist. Das bedeutet, dass die Bereiche, die von den Lehrenden als relevant beurteilt werden, insgesamt betrachtet tatsächlich häufiger im Unterricht berücksichtigt werden als jene, denen weniger Wichtigkeit zugeschrieben wird. Die stärkere Thematisierung eines Themenfeldes im Unterricht führt aber nicht unbedingt dazu, dass die Lehrenden glauben, dass der Lernerfolg in diesem Bereich auch besser ist. Zum einen fallen die Unterschiede zwischen den Kompetenzfeldern bei der Leistungswahrnehmung nur gering aus, darüber hinaus existiert auch keine vergleichbare Abstufung, wie sie bei der Wichtigkeit und der praktischen Umsetzung zu beobachten ist: In manchen Kompetenzbereichen, die aktiv und intensiv von den Lehrenden bearbeitet werden, sind die wahrgenommenen Kompetenzen leicht überdurchschnittlich, in anderen sind sie aber auch unterdurchschnittlich. Genauso uneinheitlich zeigt sich das Bild bei den Kompetenzfeldern, die nur wenig bearbeitet werden. Auch hier werden bei einigen Kompetenzfeldern eher bessere Leistungen wahrgenommen, während bei anderen eher schlechtere Leistungen wahrgenommen werden.

Nun stellt sich die Frage, ob diese Muster auch auf Individualebene feststellbar sind, ob also diejenigen, die ein Kompetenzfeld besonders wichtig finden, dieses auch häufiger im Unterricht bearbeiten. Zum anderen soll auch überprüft werden, ob der im Aggregat festgestellte Befund, dass die Intensität, mit der ein Thema im Unterricht behandelt wird, sich nicht in der Wahrnehmung der Kompetenz der Schülerinnen und Schüler widerspiegelt, so auch auf Individualdatenniveau festzustellen ist. Um diese Frage zu beantworten, wurden Korrelationen zwischen den drei Bereichen (Kompetenz, Praxis, Beurteilung der Schülerinnen und Schüler) berechnet.

Die Ergebnisse zeigen, dass sich bei allen Dimensionen sowohl positive Zusammenhänge zwischen der „Wichtigkeit“ und der „praktischen Umsetzung“ als auch zwischen der „praktischen Umsetzung“ und der „wahrgenommenen Schülerkompetenz“ zeigen. Damit bestätigt sich die Vermutung, dass diejenigen, die eine bestimmte Kompetenzdimension als wichtig erachten, sich auch verstärkt bemühen, diese Kompetenz im Unterricht zu vermitteln (Tabelle 26, Spalte 1). Des Weiteren zeigt sich nun auf Individualdatenniveau aber auch, dass diejenigen, die bestimmte Kompetenzen häufig in ihrem Unterricht vermitteln, den Eindruck gewinnen, dass die Schülerinnen und Schüler in diesem Bereich ein höheres Kompetenzniveau erreichen (Tabelle 26, Spalte 2).

Die Korrelationskoeffizienten haben eine mittlere Stärke und bewegen sich zwischen $r=.30$ und $r=.46$. Allerdings ist der Zusammenhang zwischen „Wichtigkeit“ und „praktischer Umsetzung“ fast ausnahmslos stärker als der zwischen „praktischer Umsetzung“ und

„wahrgenommener Schülerkompetenz“. Nur im Falle des „kompetenten praktischen Umgangs mit Informations- und Präsentationstechnik“ besteht ein stärkerer Zusammenhang zwischen „praktischer Umsetzung“ und „wahrgenommener Schülerkompetenz“. Möglicherweise ist dies darauf zurückzuführen, dass bei dieser anwendungsbezogenen Kompetenzdimension der Lernerfolg relativ einfach zu beobachten ist, während es beispielsweise deutlich schwieriger ist einzuschätzen, ob die Schülerinnen und Schüler die „Chancen und Gefahren der Medienentwicklung in der Gesellschaft“ richtig beurteilen können.

Tabelle 26: Zusammenhänge zwischen Wichtigkeit, praktischer Umsetzung und Kompetenz der Schülerinnen/Schüler

	Wichtigkeit * praktische Umsetzung	Praktische Umsetzung * Schülerkompetenz
Persönlichkeitsschutz bei der Onlinekommunikation (n > 302)	.38	.33
Gezielte Suche und kritische Nutzung von Informationen (n > 307)	.46	.41
Souveräne individuelle Mediennutzung (n > 308)	.40	.30
Chancen und Gefahren der Medienentwicklung in der Gesellschaft erkennen (n > 302)	.47	.34
Geeignete Formen und Normen bei der Medienkommunikation mit anderen wählen (n > 289)	.34	.36
Kompetenter praktischer Umgang mit Informations- und Präsentationstechnik (n > 286)	.31	.42

Alle Korrelationen sind hoch signifikant $p < .001$.

Generell zeigt sich zudem die Tendenz, dass bei den Dimensionen, die von der Lehrerschaft insgesamt als wichtiger eingeschätzt wurden, stärkere Zusammenhänge mit der praktischen Umsetzung zu finden sind. Bei Maßnahmen, denen allgemein eine nicht ganz so große Wichtigkeit zugeschrieben wird, finden sich mehr Lehrerinnen und Lehrer, die sie umsetzen, obwohl sie sie nicht ganz so wichtig finden, und umgekehrt. In diesen Fällen müssen andere Faktoren eine größere Rolle spielen, die die Lehrerschaft animieren oder davon abhalten, diese Kompetenzen im Unterricht zu vermitteln.

Einflussfaktoren auf die praktische Umsetzung des Kursplans

Mit der Analyse des Zusammenhangs zwischen der Einschätzung der „Wichtigkeit der verschiedenen Kompetenzdimensionen“ und deren „praktischer Umsetzung“ im Schulalltag wurde bereits der erste Zusammenhang des Erklärungsmodells analysiert (roter Pfeil in Abbildung 10). Im Folgenden werden nun auch die weiteren im Modell spezifizierten Einflussfaktoren analysiert.

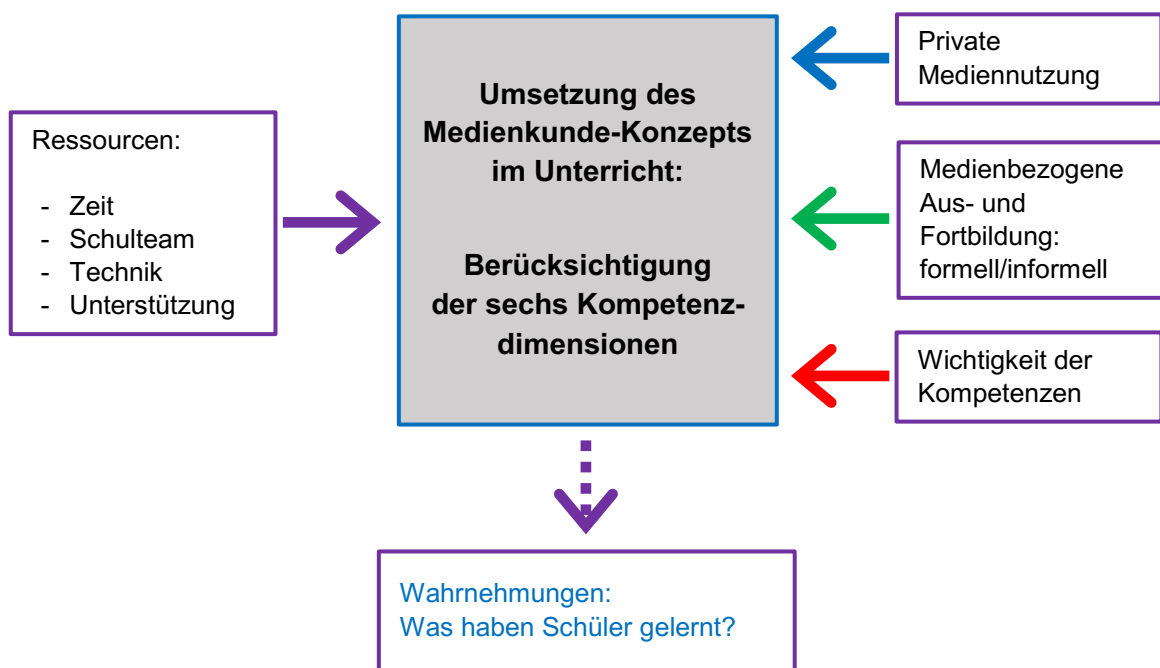


Abbildung 10: Analysemodell mit ausgewählten Einflussfaktoren

Auf Grundlage des Forschungsstandes ist zu vermuten, dass eine gute grundlegende Ausbildung und die Nutzung einschlägiger Fortbildungsangebote dazu führen, dass die Lehrenden sich besser in der Lage sehen, die entsprechenden Kompetenzen im Unterricht zu vermitteln und deswegen der Vermittlung dieser Kompetenzen auch mehr Aufmerksamkeit schenken (grüner Pfeil in Abbildung 10). Ob ein solcher Zusammenhang auch zwischen der autodidaktischen Aneignung von entsprechenden medienbezogenen Kenntnissen und deren Vermittlung im Unterricht besteht, ist eine offene Frage.

Um herauszufinden, wie sich die Lehrenden ihre eigene Medienkompetenz angeeignet haben, wurden ihnen drei Fragen zu spezifischen medienbezogenen Kenntnissen gestellt (Tabelle 27). Es zeigt sich, dass nur sehr wenige Lehrerinnen und Lehrer entsprechende Kenntnisse während ihres Studiums vermittelt bekommen haben. Am stärksten wird noch der mediendidaktische Einsatz in der Lehrerbildung vermittelt. Etwas größer ist der

Anteil derer, die sich entsprechende Skills im Rahmen von Fortbildungen angeeignet haben. Aber auch hier ist es nur in etwa jeder Vierte, der auf diese Weise vorbereitet wurde. Die allermeisten Befragten gaben an, sich die entsprechenden Kenntnisse autodidaktisch angeeignet zu haben.

Tabelle 27: Formelle und informelle Aneignung von Medienkompetenzen durch die Lehrkräfte

*Bitte kreuzen Sie an, wie Sie die folgenden Kompetenzen erworben haben!
(Mehrfachnennungen möglich)*

	Studium Referendariat	Fort- bildung	Auto- didaktisch
Die Schülerinnen und Schüler anleiten, Medien souverän zu bedienen (n = 302)	8%	22%	54%
Die Schülerinnen und Schüler zu einer kritisch-reflektierenden Nutzung von Medien anleiten (n = 297)	9%	20%	58%
Medien im Unterricht didaktisch einsetzen (n = 304)	20%	27%	62%

Aus diesen Angaben wurden zwei Indizes berechnet. Zum einen wurden die Angaben zur grundständigen formalen Bildung und zur Fortbildung zusammengefasst. Auf diese Weise entstand eine Skala von 0 bis 6, wobei 0 bedeutet, dass der Lehrkraft keine der Kompetenzen auf einem der beiden formalisierten Wege vermittelt wurde, und 6, dass er sich alle drei Kompetenzen auf beiden formalisierten Wegen angeeignet hat. Der errechnete Mittelwert des Index der formalisierten Bildung beträgt 1,0. Die Autodidaktik-Skala umfasst nur den Wertbereich von 0 bis 3, dennoch ist der Mittelwert größer und beträgt 1,7.

Diese beiden Skalen wurden nun mit den sechs Variablen, die die Intensität der praktischen Umsetzung in den verschiedenen Kompetenzdimensionen operationalisieren, in Beziehung gesetzt. Die Korrelationen finden sich in Tabelle 28.

Die Befunde zeigen eindeutig, dass die autodidaktische Aneignung keinerlei Einfluss auf die praktische Umsetzung der Kompetenzen hat. Auch diejenigen Lehrkräfte, die sich intensiv darum bemüht haben, sich die notwendigen Kenntnisse autodidaktisch anzueignen, integrieren entsprechende Inhalte und Maßnahmen nicht häufiger in ihr Unterrichtskonzept als diejenigen, die sich nicht autodidaktisch weitergebildet haben.

Anders sieht es hingegen bei der formalisierten Bildung ein. Hier finden sich bei allen Kompetenzdimensionen positive Zusammenhänge. Das heißt, wenn Lehrerinnen und

Lehrer während ihrer grundständigen Ausbildung und/oder Fortbildung die entsprechenden Fähigkeiten und Kenntnisse vermittelt bekommen haben, dann bemühen sie sich später stärker als andere, die Vermittlung der entsprechenden Kompetenzen in ihren Unterricht zu integrieren. Am stärksten ist dieser Zusammenhang bei der Dimension „Gezielte Suche und kritische Nutzung von Informationen“, am schwächsten ist er hingegen bei der Dimension „Chancen und Gefahren der Medienentwicklung in der Gesellschaft erkennen“. Insgesamt zeigt sich, dass die positiven Auswirkungen der Aus- und Fortbildung sich vor allem auf die praktischen Aspekte beziehen, während die stärker auf die Reflexion bezogenen Kompetenzdimensionen weniger beeinflusst wurden. Dieser Befund kann möglicherweise aber auch darauf zurückzuführen sein, dass die drei Aspekte, mit denen erfasst wurde, aus welchen Kompetenzquellen sich die Lehrerinnen und Lehrer ihr Wissen aneignen, sich auf eher praktische Aspekte beziehen.

Tabelle 28: Zusammenhänge zwischen formeller/informeller Aneignung von Medienkompetenzen durch die Lehrende und praktischer Umsetzung

	Intensität der Aus- und Fortbildung * praktische Umsetzung	Intensität der autodidaktischen Aneignung * praktische Umsetzung
Persönlichkeitsschutz bei der Onlinekommunikation (n > 290)	.17	(-.08)
Gezielte Suche und kritische Nutzung von Informationen (n > 289)	.28	(.06)
Souveräne individuelle Mediennutzung (n > 290)	.20	(-.08)
Chancen und Gefahren der Medienentwicklung in der Gesellschaft erkennen (n > 289)	.15	(-.07)
Geeignete Formen und Normen bei der Medienkommunikation mit anderen wählen (n > 288)	.22	(-.03)
Kompetenter praktischer Umgang mit Informations- und Präsentationstechnik (n > 286)	.24	(.03)

Alle Korrelationen in Klammern sind nicht signifikant, alle anderen sind hoch signifikant $p < .001$.

Sowohl in der Literatur als auch in den Interviews der explorativen Phase fanden sich Hinweise, dass die private Mediennutzung der Lehrerinnen und Lehrer beeinflusst, wie sie

Medien und Medienthemen in ihren Unterricht integrieren. Grundsätzlich wird davon ausgegangen, dass die im Rahmen der privaten Nutzung von Medien angeeigneten Routinen und Kompetenzen sich positiv auf die Nutzung von Medientechnologien im Unterricht auswirken (blauer Pfeil in Abbildung 10).

Um diese Vermutung zu überprüfen, wurde eine Frage in den Fragebogen integriert, die erfasst, wie wichtig die unterschiedlichen Medien für die private Nutzung der Lehrerschaft sind. Insgesamt wurde die Wichtigkeit von sieben Medien angesprochen. Drei davon sind Massenmedien, die anderen vier sind digitale Medientechnologien und Plattformen. Die Ergebnisse zeigen ein klares Bild: Die digitalen Medientechnologien (Internet, Computer, Smartphone) sind für die Lehrerinnen und Lehrer am wichtigsten, gefolgt von den Massenmedien (Radio, Zeitung, Fernsehen). Die sogenannten Sozialen Medien sind für die derzeitige Lehrergeneration noch am unwichtigsten. Aber immerhin rund ein Viertel der Befragten bezeichnet die sogenannten Sozialen Medien bereits als sehr wichtig oder sogar besonders wichtig (Tabelle 29).

Tabelle 29: Wichtigkeit unterschiedlicher Medien für die private Mediennutzung

<i>Wie wichtig sind Ihnen die folgenden Medien für Ihre private Lebensgestaltung?</i>					
	besonders wichtig	sehr wichtig	auch noch wichtig	nicht so wichtig	unwichtig
Massenmedien					
Radio (n = 293)	16%	38%	32%	12%	2%
Tageszeitung (n = 291)	11%	36%	27%	19%	7%
Fernsehen (n = 295)	4%	34%	38%	16%	9%
Digitale Medien					
Internet (n = 292)	39%	49%	11%	2%	0%
Computer (n = 295)	37%	49%	12%	2%	0%
Smartphone (n = 292)	20%	42%	21%	11%	6%
Soziale Medien (n = 288)	4%	22%	27%	29%	18%

Aus den Antworten auf die sieben Fragen wurden zwei Indizes gebildet. Zum einen wurden die Massenmedien zu einem Index zusammengefasst und zum anderen die digitalen Medien. Diese Indizes wurden anschließend mit den Antworten auf die Fragen zur praktischen Umsetzung der Kompetenzdimensionen im Unterricht in Beziehung gesetzt. Die Befunde verdeutlichen, dass die Wichtigkeit der digitalen Medien stärker als die der

Massenmedien mit der Umsetzung aller Kompetenzdimensionen zusammenhängt (Tabelle 30).

Tabelle 30: Korrelationen mit der Wichtigkeit unterschiedlicher Medien für die private Mediennutzung

	Persönliche Wichtigkeit der <u>Massenmedien</u> * praktische Umsetzung	Persönliche Wichtigkeit der <u>digitalen Medien</u> * praktische Umsetzung
Persönlichkeitsschutz bei der Onlinekommunikation (n > 290)	.21	.27
Gezielte Suche und kritische Nutzung von Informationen (n > 289)	(.08)	.23
Souveräne individuelle Mediennutzung (n > 290)	.18	.25
Chancen und Gefahren der Medienentwicklung in der Gesellschaft erkennen (n > 289)	.19	.22
Geeignete Formen und Normen bei der Medienkommunikation mit anderen wählen (n > 288)	.15	.25
Kompetenter praktischer Umgang mit Informations- und Präsentationstechnik (n > 286)	(.06)	.29

Alle Korrelationen in Klammern sind nicht signifikant, alle anderen sind hoch signifikant $p < .001$.

Besonders deutlich ist dies bei den eher praktischen Dimensionen „gezielte Suche und kritische Nutzung von Informationen“, „geeignete Formen und Normen bei der Medienkommunikation mit anderen wählen“ und „kompetenter praktischer Umgang mit Informations- und Präsentationstechnik“. Bei diesen drei Dimensionen sind die Zusammenhänge mit dem Index „Wichtigkeit der Massenmedien“ teilweise so gering, dass sie keine statistische Signifikanz erreichen. Bei den stärker auf Reflexion abzielenden Dimensionen (z.B. „Chancen und Gefahren der Medienentwicklung in der Gesellschaft erkennen“) finden sich teilweise mit den Massenmedien ähnliche starke Korrelationen wie mit den digitalen Medien. Dies könnte darauf zurückzuführen sein, dass die Behandlung dieser Themen im Unterricht auch ohne spezielle Handlungskompetenz im Umgang mit digitalen Medien gut möglich ist. Zudem sind gerade diese Themen auch immer wieder ein wichtiger Gegenstand der Berichterstattung der Medien, was dazu führen könnte, dass

die Lehrenden, für die die Massenmedien besonders wichtig sind, sich durch die Berichterstattung animiert fühlen, sich diesen Kompetenzfeldern verstärkt zuzuwenden.

Das letzte Element, das nun noch im Untersuchungsmodell fehlt, sind die Ressourcen (lila Pfeil in Abbildung 10). Grundsätzlich ist davon auszugehen, dass eine gute Ressourcenausstattung sich positiv auf die Umsetzung aller Inhalte des Kurses Medienkunde auswirkt. Unklar ist aber die relative Stärke des Einflusses der verschiedenen Ressourcen und ob sich der Einfluss bei allen Kompetenzdimensionen in gleichem Maße zeigt.

Wie die Lehrerinnen und Lehrer die Ressourcenausstattung ihrer Schulen bewerten, wurde bereits vorne dargelegt (Tabelle 20). Insgesamt wurden vier Ressourcendimensionen unterschieden: a) Zusammenhalt im pädagogischen *Schulteam*, b) *Unterstützung* in Form von technischem Support und didaktischen Materialien, c) *Zeitressourcen* für Unterrichtsvorbereitung und Fortbildung und schließlich d) die *Technikausstattung*. Die Bewertung dieser vier Ressourcen wurde nachfolgend mit der Umsetzung der sechs Kompetenzdimensionen in Beziehung gesetzt. Die dabei ermittelten Korrelationen finden sich in Tabelle 31.

Das Muster, das sich hier findet, ist eindeutig: Die Umsetzung des Kurses wird am stärksten von den „Zeitressourcen“ beeinflusst. Das trifft auf fast alle Kompetenzdimensionen zu. Je größer die Zeitnot der Lehrenden, desto weniger gelingt es ihnen, die Vermittlung der verschiedenen Kompetenzen in ihrem Unterricht zu realisieren. Dieser Befund könnte auch als Beleg für die in der qualitativen Phase von einigen Gesprächspartnern aufgestellte These gewertet werden, wonach Medienkunde immer das erste Opfer des Stundenausfalls ist. Die zweitwichtigste Einflussgröße ist das „Schulteam“. In Schulen, in denen das Lehrteam gut zusammenarbeitet, in denen kompetente Lehrende vorhanden sind, die sich mit dem Thema Medienkompetenz auskennen, und in denen die Schulleitung die Umsetzung des Kurses Medienkunde nachdrücklich unterstützt, bemühen sich auch die einzelnen Lehrenden nachweislich mehr um die Umsetzung der Kursinhalte. Auch hier finden sich durchgängig hochsignifikante Zusammenhänge. Ob in einer Schule Unterstützungsangebote (technischer Support und Unterrichtsmaterialien) vorhanden sind oder nicht, erweist sich hingegen als weniger bedeutsam. In zwei Fällen („Chancen und Gefahren der Medienentwicklung in der Gesellschaft erkennen“ und „souveräne individuelle Mediennutzung“) sind die Korrelationen sogar so niedrig, dass ein statistisch signifikanter Einfluss nicht mehr nachzuweisen ist.

Die letzte Ressource, deren Einfluss überprüft wurde, ist die Technikausstattung. In allen bisherigen Teilprojekten und auch in den bisherigen Antworten der Lehrenden und Schulleitungen kam immer wieder deutlich zum Ausdruck, dass einer guten Technikausstattung eine zentrale Bedeutung zugeschrieben wird. Umso erstaunlicher ist es nun, dass die Technikausstattung sich auf keine der sechs Kompetenzdimensionen signifikant auswirkt. Das Engagement der Lehrerschaft, die verschiedenen Kompetenzen zu vermitteln, kann sowohl bei schlechter als auch bei guter Ausstattung mit Technikressourcen intensiv sein und umgekehrt. Das ist ein klarer Beleg dafür, dass es nicht genügt, die Schulen mit guter Technik auszustatten, um die Umsetzung des Kurses zu verbessern, vielmehr muss parallel dazu vor allem auch die personelle Situation verbessert werden.

Tabelle 31: Korrelationen mit Ressourcen

	Zeitressourcen * praktische Umsetzung	Schulteam * praktische Umsetzung	Unterstützung * praktische Umsetzung	Technik- ausstattung * praktische Umsetzung
Persönlichkeitsschutz bei der Onlinekommunikation (n > 290)	.23	.23	.14	(.08)
Gezielte Suche und kritische Nutzung von Informationen (n > 289)	.26	.17	.12	(.00)
Souveräne individuelle Mediennutzung (n > 290)	.28	.21	(.11)	(.01)
Chancen und Gefahren der Medienentwicklung in der Gesellschaft erkennen (n > 289)	.29	.19	(.11)	(.07)
Geeignete Formen und Normen bei der Medienkommunikation mit anderen wählen (n > 288)	.28	.23	.14	(.05)
Kompetenter praktischer Umgang mit Informations- und Präsentationstechnik (n > 286)	.23	.24	.19	(.07)

Die Korrelationen in Klammern sind nicht signifikant, alle anderen sind signifikant $p < .01$.

Zusammenfassung

Die quantitativen Ergebnisse der Befragungen haben eine Vielzahl von Ergebnissen hervorgebracht, die hier nicht alle wiederholt werden können und sollen. Drei wesentliche Befunde sollen hervorgehoben werden:

1. Die Befragung hat verdeutlicht, dass das bisherige Konzept der integrativen Medienbildung auf grundsätzliche Zustimmung in der Lehrerschaft und bei den Schulleitungen stößt. Die meisten Lehrenden und Schulleitungen wollen das Konzept weiterführen, den Kurs aber um ein Fach, in dem grundlegende Kenntnisse und Fertigkeiten vermittelt werden, ergänzen. Es soll also eine Ausweitung dieses Bereichs stattfinden. Es zeigt sich aber auch an anderen Indikatoren, dass die Lehrkräfte und Schulleitungen dem Thema Medien und Digitalisierung eine herausragende Bedeutung zuschreiben, dem die Schule und damit auch die Politik deutlich mehr Beachtung und Ressourcen widmen sollten.
2. Wie Lehrkräfte und Schulleitungen die Wichtigkeit der verschiedenen Kompetenzdimensionen einschätzen und wie diese Einschätzungen dazu beitragen, dass bestimmte Maßnahmen ergriffen werden, um entsprechende Ziele im Unterricht zu erreichen, scheint deutlich komplexer zu sein, als die ersten, explorativen Interviews es nahelegten. Die kognitiv besonders präsenten Inhalte, die Lehrende und Schulleitungen mit dem Konzept „Medienkunde“ verknüpfen, sind die praktischen, anwendungsbezogenen, mit der Nutzung von digitaler Medientechnologie verknüpften Kompetenzdimensionen. Andere Kompetenzbereiche, die die Lehrerinnen und Lehrer durchaus als sehr wichtig erachten, werden offenbar im ersten Moment vielfach nicht automatisch mit „Medienkunde“ assoziiert. Wenn die entsprechenden Kompetenzen den Lehrenden dann aber explizit genannt werden, dann beurteilen sie teilweise andere Kompetenzdimensionen als besonders wichtig als diejenigen, die während der qualitativen Exploration besonders wichtig erschienen. Besonders deutlich wird dies beim praktischen Umgang mit Informations- und Medientechnik. Dass diesem Aspekt die niedrigste Wichtigkeit zugeschrieben wurde, kann eigentlich nur bedeuten, dass diese Fähigkeiten fast schon als selbstverständlich vorausgesetzt werden.

-
3. Die Berechnung von Variablenzusammenhängen hat zudem gezeigt, dass Faktoren, die zunächst besonders wichtig zu sein schienen (autodidaktische Fortbildung, Technikausstattung), sich auf die praktische Umsetzung der Kursinhalte kaum auswirken. Um der relativen Bedeutung dieser Einflussfaktoren noch stärker nachzugehen, müssen multivariate Modelle berechnet werden. Es ist geplant, solche Modelle nach Abschluss des Berichts in Anschlusspublikationen zu veröffentlichen. In diese Modelle können dann auch weitere Faktoren einbezogen werden, die bislang noch nicht berücksichtigt wurden (wie z.B. wahrgenommener Einfluss der Eltern, fachliche Ausrichtung des Lehrenden, soziodemographische Merkmale).

5. Sechstes Teilprojekt: Fallstudien – „Best Practice“

Im sechsten Teilprojekt wurden drei Schulen genauer untersucht, deren Konzepte und Praxis uns als Beispiele für *Best Practice* genannt worden waren. Ziel der Fallstudien war es, herauszufinden, was für Medienbildungskonzepte diese Schulen verfolgen, und wie sie diese weiterentwickeln. Auch in diesen Teilstudien wurden wiederum Interviews mit Schulleitungen und engagierten Lehrenden durchgeführt. Wir hatten aber auch die Möglichkeit, in Unterrichtsstunden zu hospitieren und Gespräche mit Schülerinnen und Schülern zu führen. Insgesamt ergaben sich dabei kohärente Eindrücke. Unsere Beobachtungen und die Aussagen der verschiedenen Interviewpartner ergaben ein stimmiges Bild. Von daher werden wir im Folgenden darauf verzichten, die Sichtweisen unterschiedlicher Gruppen vergleichend gegenüberzustellen.

Tabelle 32: Überblick über Datenerhebungsmethoden in den Fallstudien

Schule	Besuchs-termin	Interview	Gruppen-interview	Dokumen-ten-analyse	Beobachtung
Staatliche Regelschule „Geschwister Scholl“ in Meuselwitz	September 2017	Schulleitung	Lehrerinnen und Lehrer		<ul style="list-style-type: none"> - Elektronische Bücher - Ausstattung eines Unterrichtsraums - Sozialkundeunterricht - Biologieunterricht
Staatliche Regelschule „Johann Carl Fuhlrott“ in Leinefelde	Oktober 2017	Schulleitung	Lehrerinnen und Schülerinnen und Schüler	SILLP	<ul style="list-style-type: none"> - Deutschunterricht mit Schwerpunkt Textgestaltung/ Bildbearbeitung - Englischunterricht
„von Bülow“-Gymnasium in Neudietendorf	Januar 2018	Schulleitung Externer Unterstützer	Lehrerinnen und Lehrer		<ul style="list-style-type: none"> - Freies Arbeiten im Computerkabinett - Einblick in Onlineplattform <i>Illias</i>

Die Auswahl der Fälle erfolgte auf Grundlage der Empfehlungen unserer Gesprächspartner (Thillm, TLM, TLfDI, GMK) und der finalen Entscheidung des TMBJS. Anschließend wurden die Schulen kontaktiert. Nachdem sie ihre Bereitschaft signalisiert hatten, sich zu beteiligen, wurden Besuchstermine vereinbart. Die Datenerhebung erfolgte zwischen September 2017 und Januar 2018. Der Besuch an den Schulen dauert jeweils zwischen vier und fünf Stunden, dabei wurden Einzel- und Gruppeninterviews sowie Dokumentenanalysen und Beobachtungen vor Ort realisiert (Tabelle 32). Alle Einzel- und

Gruppeninterviews wurden leitfadengestützt durchgeführt, dabei elektronisch aufgenommen und anschließend transkribiert. Schließlich wurden die Transkripte mithilfe der Software MAXQDA kodiert, kategorisiert und ausgewertet.

„Johann Carl Fuhlrott“-Regelschule in Leinefelde

Lehrkräfte: 19, Schülerinnen und Schüler: 167

„... ich wüsste jetzt keinen Kollegen, der diesen ganzen Bereich Medien nicht bearbeitet – sei es denn auf dem Papier oder im Computer“ (FSA1 18).

Das Medienbildungskonzept der Schule

Die Schulleitung verdeutlicht während des Gesprächs, dass Medienbildung in der „Johann Carl Fuhlrott“-Schule ein umfassendes Konzept ist, das nicht nur mit digitaler Technik zu tun hat. Die ganze Vielfalt der Medien sei Teil des Schulalltags: „Ich möchte Medien nicht nur als die ansehen, die etwas mit Computern zu tun haben (...) wir haben eine schöne Lesecke, wir haben eine wunderbare Bibliothek, das sind ja auch Medien. Wir haben ein Projekt, wo die Kinder jeden Tag die Zeitung lesen können. (...) Dann gucke ich in den Unterricht zu meinen Kollegen, die ganz viel Lernplakate machen, Flyer, Mindmaps“ (FSA1 18). In den Gesprächen wird von den Lehrerinnen eine breite Palette weiterer medienbezogener Projekte genannt, die in der Schule realisiert werden. Beispiele hierfür sind die von Schülerinnen und Schülern gepflegte Homepage, Fotoausstellungen, aber auch kleine praktische Aktionen: „Wir hatten auch Kinder, die geflohen waren (...) und die wussten zum Beispiel nicht, wie deutsche Toiletten benutzt werden. Und dann ist man halt Medienschule, und dann machen wir mal ein paar schöne Piktogramme und hängen die auf die Toiletten. Und das ist eben auch gut, wenn man Leute hat, die sich mit Medien eben gut auskennen und eben auch gestalten können“ (FSA1 144).

Nach Aussage der Schulleiterin sind Medien mit allen Fächern verknüpft: „Das zieht sich ja im Prinzip durch alle Fächer, und ich wüsste jetzt keinen Kollegen, der diese Dinge und diesen ganzen Bereich Medien nicht bearbeitet – sei es denn auf dem Papier oder im Computer. Wie sie das machen, möchte ich auch ein bisschen den Kollegen überlassen. Ich möchte keinen zwingen, beispielsweise die Hälfte seiner Stundenzahl am Computer zu verbringen mit den Kindern“ (FSA1 18). Auch die Lehrerinnen bestätigen, dass alle Lehrkräfte Medien in ihre Fächer einbinden: „Also recherchieren zum Beispiel zu einem bestimmten Thema, das macht eigentlich jeder Kollege.“ Gleichzeitig betonen sie aber

auch, dass die Lehrkräfte dabei unterschiedlich vorgehen und verschiedene Medien einsetzen: „Also ja, es kommt auch auf den Fachlehrer an. Das heißt ja auch nicht immer, Medien, ich gehe in den Computerraum. Das heißt ja auch, ich zeige ein Video oder so, oder ich höre etwas an“ (FSA3 45, 46).

In den Gesprächen wurden ganz besonders die Projektarbeiten in der neunten Klasse hervorgehoben, die Gelegenheit bieten, mit Medien zu arbeiten. Medien sind manchmal Gegenstand der Projektarbeit, z.B. war die neue Gestaltung der Schulwebseite ein solches Projekt. In den meisten Projektarbeiten sind sie aber vor allem Instrumente, z.B. werden interaktive Whiteboards und Schautafeln für die Präsentation der Ergebnisse genutzt.

Umsetzung des Medienkondekonzepts

Die Schule hat ein schriftliches Medienkonzept, das die Medienkompetenzen, die die Schülerinnen und Schüler entwickeln sollen, enthält und zusammenfassend erklärt: „Ziel ist es, die Medien überall dort einzusetzen, wo ihre Anwendung sinnvoll ist“ (Schul-Medienkonzept, S. 1). Außerdem beschreibt das Medienkonzept, auf welche Fächer die medienbezogenen Unterrichtsinhalte verteilt werden sollen. Darüber hinaus werden dort auch geplante Vorhaben der Schule im Bereich Medienbildung aufgeführt. Tabelle 33 zeigt eine Auflistung der Fächer, in die bestimmte Medienkundeinhalte integriert werden. Diese Aufstellung beruht auf den in den verschiedenen Interviews von Schulleitung, Lehrenden sowie Schülerinnen und Schülern gemachten Angaben.

Tabelle 33: Beispiele für die Integration von Medienkundebereichen in bestimmten Fächern

Medienkunde Bereich	Fächer
Gezielte Suche und kritische Nutzung von Informationen	Gesellschaftswissenschaften Sprachen Religion
Chancen und Gefahren der Medienentwicklung in der Gesellschaft erkennen	Wirtschaft-Recht-Technik Sozialkunde Geschichte
Persönlichkeitsschutz bei der Onlinekommunikation	Deutsch
Kompetenter praktischer Umgang mit Informations- und Präsentationstechnik	Naturwissenschaften Mathematik Deutsch Darstellen und Gestalten
Souveräne individuelle Mediennutzung	Wirtschaft-Recht-Technik

Wie im Konzept vorgesehen, erhalten die Schülerinnen und Schüler als Ergänzung zum Zeugnis einen Medienpass, der darüber informiert, was im Bereich Medien im Unterricht gemacht wurde. Die Pässe werden von den Lehrerinnen und Lehrern kontinuierlich aktualisiert: „Die alten Medienpässe von der 5. bis 10., die werden dann ausgelegt im Lehrerzimmer und die Kollegen können dann ergänzen. Haben sie was Neues gemacht? Haben sie was verändert? Und wir schreiben dann die Medienpässe jedes Jahr neu. Und da verändert sich schon immer einiges. Aber im Großen und Ganzen, also vom Lehrplan her, ist immer in jeder Stufe etwas drin. Also dem Alter natürlich angepasst“ (FSA1 44).

Die Rolle der Lehrerschaft

Die Lehrerinnen der „Johann Carl Fuhlrott“-Regelschule stimmten der Schulleiterin zu, dass die Umsetzung des Konzepts an ihrer Schule stark von den individuellen Präferenzen der Lehrenden abhängt, aber sie legten auch großen Wert darauf, festzustellen, dass der größte Teil des Kollegiums sehr engagiert ist: „Also es hat schon was mit den Lehrern zu tun, das ist richtig. Aber die meisten gehen eigentlich so weit, wie es geht, oder versuchen es jedenfalls“ (FSA3 50). Auch in den Gesprächen mit den Schülern wurde deutlich, dass es von den Lehrerinnen und Lehrern abhängt, inwiefern Medien im Unterricht eingesetzt werden und ob über medienbezogene Themen im Unterricht gesprochen wird.

Sowohl die Schulleitung als auch die Lehrerinnen betonten, dass sich die Aktivitäten der Lehrkräfte im Medienbereich fortwährend weiterentwickeln und dass Lehrerinnen und Lehrer, die neu an die Schule kommen, vor der Herausforderung stehen, sich die etablierten Arbeitsweisen des Kollegiums anzueignen: „Und hier, das war schon eine Computerschule und wir mussten uns anpassen“ (FSA1 63). „Und da mussten sich die Lehrer, ich auch, mit dem Thema erst mal auseinandersetzen. Ob es jetzt privat ist oder in der Schule. Und das ergab sich dann mit den Jahren. Jetzt kann kaum noch ein Lehrer ohne Medien arbeiten“ (FSA3 66). Die Lehrerinnen und Lehrer entscheiden auch darüber, ob die Schüler im Unterricht ihre privaten Geräte nutzen dürfen. Im Prinzip gibt es zwar ein Handyverbot an der Schule, aber die Schülerinnen und Schüler dürfen ihre Geräte in die Schule mitbringen. Die Nutzung im Unterricht ist allerdings nur dann erlaubt, wenn eine Lehrerin/ein Lehrer explizit eine Aufgabe mit den Geräten vorschlägt.

In den Gesprächen wurde auch deutlich, dass die Lehrkräfte über die Zeit hinweg ein großes medienpädagogisches Gespür entwickelt haben. So berichtete eine Lehrerin davon, dass sie die Kinder besser versteht, seitdem sie sich mit deren Mediennutzung stärker auseinandersetzt. Dieser Erfahrungsschatz gestattet ihr, die Medien pragmatisch

und kindgerecht für die Erreichung der Lernziele einzusetzen. Ein Beispiel hierfür ist der Umgang mit Musik beim Arbeiten am Computer: „Wir hatten zum Beispiel am Anfang gesagt, wir lassen die Kopfhörer weg, auch mit der Musik, weil es da eben am Anfang Schwierigkeiten gab. Bis wir uns dann darauf geeinigt haben, manchmal ist es für Schüler doch angenehmer zu schreiben, wenn sie leise Musik oder ihre Musik hören und dann geht das auch ruhiger im Unterricht zu. (...) Und jetzt darfst du auch mit der Musik arbeiten, wenn du recherchierst und es hilft dir. Weil sie das – glaube ich – auch von zu Hause kennen. (...) Wir haben natürlich auch sehr schwierige Fälle von Schülern, das müssen wir auch sehen. Und durch die Musik werden sie auch ruhiger im Unterricht. Für uns auch ein leichteres Arbeiten. (...) Und da dürfen sie dann auch ihre eigenen Kopfhörer von zu Hause mitbringen. Wir haben zwar Kopfhörer da, aber manchmal haben sie eben ihre eigenen Kopfhörer und dann sagen wir auch nichts dazu“ (FSA3 79, 84, 85, 87).

Tabelle 34: Was an der „Johann Carl Fuhlrott“-Regelschule erreicht wurde und was noch verbessert werden könnte

Was aus Sicht der Schule gut funktioniert ...	Was verbessert werden könnte ...
Es existieren zwei Computerkabinette, die intensiv genutzt werden.	Arbeitsraum für Lehrende, um in Ruhe am PC zu arbeiten, fehlt.
In der 5. Klasse wird eine Deutschstunde pro Woche für Medienkunde verwendet, in der die Grundlagen erarbeitet werden.	Alte Computertechnik in den beiden Computerkabinetten. (Ersatz ist für 2018/2019 geplant.)
Regelmäßige Kommunikation zwischen Schulleitung und Lehrkräften zum Thema.	Geringe Beteiligung der Eltern bei Vorträgen zum Thema Medien.
Engagement im Bereich Medienkunde von großen Teilen des Kollegiums	Fehlende Vorbereitung der Lehrenden auf Herausforderungen beim Thema „Sichere Mediennutzung der Schülerinnen und Schüler“ (z.B. Cybermobbing).
Existenz einer aktuellen Homepage mit Nachrichten, Vertretungsplan usw., die von Schülerinnen und Schülern gepflegt wird.	
Implementation eines Systems mit individuellen Benutzernamen und Passwörtern, damit Schülerinnen und Schüler immer Zugriff auf ihre eigenen Dateien am PC haben.	

Aber die Lehrkräfte berichten auch von Situationen, in denen es Probleme mit der privaten Mediennutzung der Schülerinnen und Schüler gibt, z.B. wenn sie mehrere Stunden pro Tag am Computer spielen, oder auch Cybermobbing-Fälle. Die Lehrerinnen und Lehrer wissen nicht immer genau, was sie in solchen Fällen tun sollen, d.h. was die Rolle des Lehrers/der Lehrerin in solchen Situationen ist. „Wie reagiere ich dann als Lehrer?“ (FSA3 259), fragte eine Lehrerin, als sie von einem Cybermobbing-Fall erzählte, in den eine ihrer Schülerinnen involviert war. Auch im Gespräch mit den Schülerinnen und Schülern wurde dieser Aspekt erwähnt. Sie vertraten dabei die Ansicht, dass der Aufgabenbereich der Lehrerinnen und Lehrer nicht an der Schultür endet: „Lehrer sein hört ja nicht nach der Schule auf, wenn die Schüler in der Freizeit sind, weil die Lehrer und die Schüler haben ja immer noch einen Bezug zueinander. Also es hört ja nicht auf“ (FSA2 179). Dieses sind zwei Beispiele dafür, wie die Mediennutzungsgewohnheiten der Schülerinnen und Schüler einerseits Chancen für eine bessere Unterrichtsgestaltung (Kopfhörer) eröffnen können, andererseits aber auch die Lehrerinnen und Lehrer als verantwortliche Pädagogen und Betreuer der Schülerinnen und Schüler vor große Herausforderungen stellen.

„Geschwister Scholl“-Regelschule in Meuselwitz

Lehrkräfte: 26, Schülerinnen und Schüler: 357

„Wir sehen das vor allem als Aufgabe, die Schule muss die Infrastruktur bieten und die Kinder die einzelnen Geräte“ (FSB1 13).

Das Medienbildungskonzept der Schule

Aus der Perspektive dieser Schule ist die Ausstattung und der Umgang mit Medientechnologie für die Medienbildung von entscheidender Bedeutung: „Wir haben Medienschule immer so gesehen, dass das Schulen sind mit einer besonderen technischen Ausstattung und pädagogischem Konzept. Und wir haben uns das so Schritt für Schritt erarbeitet“ (FSB1 12). Deswegen hat die Schule schon seit 2001 in moderne Technikausstattung mit interaktiven Tafeln und einem WLAN-Netz investiert.

Medientechnik ist heute überall in der Schule präsent. So ermöglicht beispielsweise das schnelle WLAN-Netz den Schülerinnen und Schülern, ihre eigenen Smartphones mit dem Internet zu verbinden. Dies funktioniert unter Berücksichtigung geeigneter Schutzmaßnahmen: „Auf der anderen Seite haben wir natürlich den ‚Time für Kids‘- Filter vorgeschaltet, dieser Kinder- und Jugendschutzfilter, der liegt praktisch als erstes hinter

dem Internetzugang. Das heißt, es kommt keiner an dem vorbei. Und wenn sie rechtsradikale oder pornografische Seiten aufrufen wollen, kriegen sie ‚Das ist nicht für dich geeignet‘ und fertig“ (FSB1 56).

Ein anderes Beispiel für den fortgeschrittenen Technikeinsatz findet man in den Klassenräumen. Anstatt der bisher üblichen interaktiven Tafeln gibt es in einem Klassenzimmer mittlerweile einen großen Bildschirm, der über ein Tablet gesteuert wird: „Also der Lehrer arbeitet auf dem Tablet und die Schüler sehen das auf dem Fernsehbildschirm. Der Lehrer schreibt also auf dem Tablet mit dem Stift und kann dann auch mal so sagen: ‚Komm, rechnen mal du hier die Aufgabe zu Ende‘, und dann rechnet der eine da auf dem Tablet weiter und die anderen sehen es dann an der Tafel“ (FSB1 12). Ab der 7. Klasse arbeiten die Schülerinnen und Schüler mit eigenen Tablets, die von den Eltern finanziert werden. Auch wenn in dieser Schule das Konzept *bring your own device* bereits in sehr anspruchsvoller Weise umgesetzt wird, nutzt die Schule trotzdem zusätzlich ein Computerkabinett, in dem die 5. und 6. Klassen die Grundlagen des medienpraktischen Umgangs mit Computern lernen.

Aufgrund dieser „Digitalisierung-Kultur“ haben sich einige Prozesse in der Schule geändert. Da die Schülerinnen und Schüler alle mit Tablets ausgestattet sind, benutzt die Lehrerschaft meistens elektronische Schulbücher: „Immer mehr Kollegen und unsere Schüler erstellen ihre Projektarbeiten nur noch als eBooks mit dieser Software.⁸ Das heißt also, es wird kein Hefter, es wird richtig ein eBook kreiert“ (FSB1 18). Infolgedessen werden ab der 8. Klasse Papierbücher kaum mehr benutzt. Auch organisatorische und administrative Aufgaben werden vielfach digital und online erledigt. Ein Beispiel hierfür sind Raumreservierungen durch ein Content Management System und online verfügbare Stundenpläne sowie ein digitales System der Notenerfassung, -verarbeitung und -übermittlung. Mithilfe dieses Systems werden die Notenstände am Sonntag online aktualisiert und die Eltern und Schülerinnen und Schüler können anschließend von zu Hause darauf zugreifen.

Um die Implementierung dieser Maßnahmen zu ermöglichen, mussten auch die Lehrkräfte weitergebildet werden. Der Schulleiter berichtete im Interview, dass parallel zur Verbesserung der Technikausstattung auch in die Qualifikation der Lehrerinnen und Lehrer investiert wurde: „Wenn ich diese ganze Infrastruktur habe, dann muss ich die Leute qualifizieren, dass sie das nutzen. Nur dann geht es hier vorwärts“ (FSB1 138).

⁸ MyBookMachine

Diese Trainings wurden und werden meistens hausintern realisiert, denn nur so können die tatsächlichen Voraussetzungen in der Schule und die realen Bedürfnisse der Lehrkräfte optimal berücksichtigt werden.

Für die erfolgreiche Umsetzung des Konzepts sind somit zwei Faktoren von entscheidender Bedeutung: Zum einen muss die Schulleitung den ganzen Prozess als treibende Kraft voranbringen und dafür sorgen, dass die notwendigen Ressourcen bereitgestellt werden. Zum anderen müssen sich im Schulteam genügend Kolleginnen und Kollegen finden, die als Vorreiter die Ideen und das Wissen im Rest des Kollegiums weiterverbreiten. Der Schulleiter empfiehlt deswegen als Konzept für die Fortbildung: „Man müsste im Prinzip das so streuen, dass man für die Schulen einzelne Leute qualifiziert, die das dann an der Schule multiplizieren. Und nur das, was die Schule braucht und auch in der Lage ist einzusetzen und direkt am nächsten Tag anzuwenden, macht in der Qualifizierung für die Kollegen Sinn“ (FSB1 140).

Umsetzung des Medienkundekonzepts

Die Schulleitung ist der Auffassung, dass das integrative Medienkundekonzept in seiner jetzigen Form nicht praktikabel ist und ergänzt werden muss. Diese aus Sicht der Schule notwendige Ergänzung wird auch bereits auf informelle Weise realisiert. Die Schule hat sich intern entschieden, für die 5. und 6. Klassen eine wöchentliche Stunde speziell für Medienkunde bereitzustellen. In der 5. Klasse wird Medienkunde als Teil des Deutschunterrichts und in der 6. Klasse als Teil von Mensch-Natur-Technik realisiert. In diesen Stunden bekommen die Schülerinnen und Schüler die notwendigen Grundlagen vermittelt, auf die dann in den folgenden Klassen aufgebaut werden kann. Danach fangen sie ab der 7. Klasse mit den Tablets an. Auf diese Weise wird Medienkunde dann in praktisch alle Fächer integriert. Ein Lehrplan (SILLP) für Medienkunde wurde an der Schule zwar erarbeitet, aber im Schulalltag spielt er praktisch keine Rolle mehr: „Im Prinzip brauche ich kein großes, erzieherisches Konzept mehr, weil Medien spielen bei uns permanent eine Rolle“ (FSB1 50). Ein Lehrer fasst dies so zusammen: „Also ich sehe Medienkunde hier eher so als Unterrichtsprinzip und nicht als Einzelfach. Eigentlich kann es nur wirksam sein, wenn ich in jedem Unterricht die Vorteile von moderner Technik nutze“ (FSB2 4).

Obwohl es keinen besonderen Lehrplan gibt, fällt es den Lehrenden trotzdem nicht schwer, Beispiele zu nennen, in denen die verschiedenen Bereiche des Medienkunde-Konzepts in den Fachunterricht integriert werden. Wenn es beispielsweise um die Themen

der individuellen Mediennutzung sowie der Suche und Nutzung von Informationen geht, dann spielen Ethikunterricht und Deutsch eine große Rolle. Darüber hinaus werden viele Medienkompetenzen in Rahmen der Projektarbeit gefördert.

Die Rolle der Lehrerschaft

Beim Besuch der Schule wurde sehr deutlich, dass sich in der Lehrerschaft eine Kultur entwickelt hat, in der der Umgang mit moderner Medientechnologie selbstverständlich dazugehört. Ohne das außergewöhnliche Engagement der Schulleitung, das weit über das hinausgeht, was erwartet werden kann, wäre die Realisation eines solchen Konzepts zweifellos nicht möglich gewesen. Durch den Vorbildcharakter der Schulleitung und dadurch, dass stark in Technik sowie in entsprechende organisatorische und pädagogische Prozesse und in die Qualifikation der Lehrenden investiert wurde, hat sich das Kollegium diese Philosophie zu eigen gemacht: „Ich denke schon, dass die Kollegen jetzt recht sicher mit dem Ganzen umgehen und das auch ausnutzen, dass die Kinder diese Möglichkeiten mit den Tablets haben. Also da kommt schon vieles zusammen, und ich denke, ein Großteil des Kollegiums lebt das schon recht intensiv“ (FSB1 79).

Entscheidend für die engagierte Umsetzung dieses Konzepts ist zweifellos, dass die Lehrerinnen und Lehrer die Arbeit mit Medien als Bereicherung erleben, die viele Möglichkeiten für ihre jeweiligen Fächer eröffnet. Auf den Tablets können die Lehrenden Lernprogramme für spezifische Themen nutzen, und die Nutzung von Smartphones erlaubt mehr Interaktion mit den Schülerinnen und Schülern. Die Lehrkräfte bemerken zudem, dass die Technik auch den Austausch zwischen den Kolleginnen und Kollegen und die Vorbereitung des Unterrichts erleichtert: „Man kann schnell etwas verändern, wenn man das Gefühl hat, dass das so nicht funktioniert und dann hat man das fürs nächste Mal. Und was eigentlich so das größte Plus für mich war (...) wenn die Stunde vorbei ist und man hat mal nicht alles geschafft, was man sich vorgenommen hat, (...) man speichert das ab, öffnet es dort, wo man das letzte Mal aufgehört hat und die Schüler haben sofort auch wieder diese Assoziation, das habe ich das letzte Mal gesehen, da geht es weiter“ (FSB2 21).

Tabelle 35: Was an der „Geschwister Scholl“-Regelschule erreicht wurde und was noch verbessert werden könnte

Was aus Sicht der Schule gut funktioniert ...	Was könnte verbessert werden ...
<p>Nutzung von Tablets ab der 7. Klasse.</p> <p>Intensiver Einsatz digitaler Schulbücher in den Klassenstufen 8 bis 10.</p> <p>Große Akzeptanz des Schulkonzepts bei Schülerinnen und Schülern und Eltern – es macht die Regelschule sehr attraktiv, Nachfrage größer als vorhandene Plätze.</p> <p>Durch die technikaffine Schulleitung, die den technischen Support (Programmierung, WLAN, Servereinstellungen) selbst durchführen kann, läuft das Projekt ohne Probleme.</p> <p>Angebote schulinterner Fortbildungen, die an die Bedürfnisse der Lehrenden angepasst sind.</p> <p>Großes Engagement der Lehrkräfte im Medienbereich.</p>	<p>Die Schule sieht Verbesserungsbedarf in den Rahmenbedingungen:</p> <p>Die Verantwortlichkeit für die Wartung der Computersysteme sollte nicht bei den Schulen liegen. Es sollten dafür genügend Techniker von den Schulämtern gestellt werden.</p> <p>Das Land sollte dafür sorgen, ...</p> <p>... dass eine sichere digitale Kommunikation und ein sicherer Datenaustausch zwischen den verschiedenen Akteuren (Lehrenden, Ämtern, Eltern ...) sichergestellt ist,</p> <p>... dass eine einheitliche Notenverwaltungssoftware eingeführt wird,</p> <p>... dass die Schulen einheitliche E-Mail-Adressen bekommen,</p> <p>... dass klare Regeln für den Einsatz von Lernplattformen gesetzt werden,</p> <p>... dass die Schulen Freiraum bekommen, mit Medien zu experimentieren.</p>

Die Tatsache, dass die erfolgreiche Umsetzung des Konzepts ohne das außergewöhnliche Engagement der involvierten Personen nicht möglich wäre, macht allerdings auch deutlich, dass das Gesamtkonzept noch nicht auf sicheren Füßen steht. Vor diesem Hintergrund ist es auch nicht verwunderlich, dass man sich Sorgen macht, wie das Erreichte gesichert werden kann und wie Nachfolger gefunden und vorbereitet werden können: „Alles, was wir hier aufgebaut haben, muss irgendwann fortgesetzt werden, und wenn es nicht bald Nachwuchs gibt ...“ (FSB2 54).

Aus der Unsicherheit, wie der Fortbestand dieses außergewöhnlichen Projekts personell abgesichert werden kann, wird die Notwendigkeit überdeutlich, dass in eine grundlegende medienbezogene Ausbildung im Land investiert werden muss, wenn solche Ansätze fortgeführt und auf weitere Schulen ausgeweitet werden sollen.

„von Bülow“-Gymnasium in Neudietendorf

Lehrkräfte: 41, Schülerinnen und Schüler: 436

„Das Ziel ist nicht, dass ihr die bedient, sondern, dass ihr die beherrscht“ (FSC2 82).

Das Medienbildungskonzept der Schule

Die Schulleitung des „von Bülow“-Gymnasiums in Neudietendorf sieht Digitalisierung als die zentrale gesellschaftliche Herausforderung, der sich die Schule pädagogisch stellen muss: „Ich als Schulleitung muss überzeugt sein, dass dies eine der wesentlichen Komponenten ist heutzutage (...) Menschwerdung im Sinne, dass sie erwachsene Menschen werden und mal ihr Leben selbst in die Hand nehmen können, dass sie mit einer Lebensgestaltungskompetenz rausgehen“ (FSC2 70). Nach Einschätzung der Schulleitung hat der mit der Digitalisierung einhergehende Veränderungsprozess jedoch nicht nur Auswirkungen auf die Gestaltung des Unterrichts, sondern er erfasst auch die anderen Bereiche des Schulalltags, Medienbildung wird damit zu einem umfassenden Konzept: „Und dann haben Sie natürlich noch die schulorganisatorischen Sachen, wo Sie sagen, das ist Kommunikation, Kommunikation mit den Lehrern, Kommunikation der Lehrer untereinander, Kommunikation mit den Eltern“ (FSC1 15). Um diese vielfältigen Anforderungen angemessen erfüllen zu können, wurden in der Schule Computersysteme implementiert und eigene Softwarelösungen entwickelt, mit denen diese pädagogischen und organisatorischen Prozesse umgesetzt werden können.

Für die Unterstützung der organisatorischen Prozesse verfügt die Schule z.B. über ein Programm zur Schüleranmeldung. Mithilfe dieses Programms können die Eltern die Daten ihrer Kinder bei der Anmeldung selbständig digital eingeben. Dadurch werden Tippfehler und andere Missverständnisse vermieden, die Arbeit der Sekretärin erleichtert und die Verfügbarkeit der Daten deutlich beschleunigt.

Im pädagogischen Bereich hat das Gymnasium im Jahr 2010 mit der Nutzung der Lernplattform *Ilias* angefangen. Lehrende und Lernende haben Konten für den Zugang zu *Ilias*, wo Lernmaterialien und Dokumente liegen und große Teile der Kommunikation zwischen Schulleitung, Lehrenden, Schülerinnen und Schülern sowie Eltern stattfindet. Die Schule hat sich für *Ilias* entschieden, „weil das die einzige Option ist, datenschutzkonform zu kommunizieren“ (FSC2 58).

Auch ein Programm für die Evaluation der Lernentwicklung der Schülerinnen und Schüler läuft über diese Plattform: „Also der Schüler kann über die Lernplattform seine Lernziele

eintragen“, und die Lehrerinnen und Lehrer können dann anhand von verschiedenen Dimensionen beurteilen, inwieweit diese Ziele erreicht wurden. Die Arbeit der Lehrkräfte wird dabei durch ein interaktives Menü unterstützt: „Und jedes Mal öffnet sich dann ein Fenster, wo dann noch mal für jeden Lehrer steht, was war da gemeint, was muss ich da einschätzen bei der Kompetenz noch mal so. (...) Und dann muss sich der Schüler selber einschätzen. Zum Halbjahr gibt es das dann auch für die Eltern (...) Dann findet das Gespräch der Eltern statt“ (FSC2 6). Die Vorteile, die die Plattform nicht nur hinsichtlich Schnelligkeit und Transparenz bietet, werden von allen Beteiligten erkannt. Deswegen wird sie sowohl von Lehrenden und Lernenden als auch von den Eltern gut angenommen.

Die notwendigen Installationen, die für die Umsetzung der zuvor genannten Funktionen notwendig sind, hätte die Schule ohne externe Unterstützung nicht realisieren können. Dieser Schritt war nur durch das ehrenamtliche Engagement einer schulexternen Person möglich, die über die dafür notwendigen Kompetenzen verfügt. Dabei handelt es sich um den Ehemann einer Lehrerin, der sich in seiner Freizeit unentgeltlich um die Beschaffung, Einrichtung und Instandhaltung der notwendigen Hard- und Software kümmert.

Nach Aussage der Schulleitung ist die Beschaffung der Technik tatsächlich nicht das größte Problem. Die größere Herausforderung bestünde vielmehr darin, zu erkennen, was die Schule wirklich braucht, darauf aufbauend die Einbindung der Technik umzusetzen sowie schließlich deren kontinuierliche Betreuung vor Ort sicherzustellen. Dass das „von Bülow“-Gymnasium diese Herausforderungen mithilfe ihres externen Unterstützers gut bewältigen kann, ist nicht das Ergebnis einer gelungenen Schulplanung, sondern ein glücklicher Zufall. Dies ist der Schulleitung sehr bewusst, und sie vertritt deswegen die Auffassung, dass strukturelle Veränderungen notwendig seien, die es den Schulen ermöglichen, sich flexibel diesen Herausforderungen zu stellen: „Nicht jeder Informatiklehrer ist dazu in der Lage, das zu tun, was er [der externe Unterstützer] tut. Aber hat man vielleicht das Glück, dass man so einen Kollegen hat, dann sollte er eben auch wirklich einen Stundenerlass bekommen – und da rede ich jetzt mal von einer halben Lehrerstelle, die er da pro Woche braucht. Oder man hat eben die Möglichkeit, sich professionelle Hilfe einzukaufen“ (FSC2 31).

Umsetzung des Medienkundekonzepts

Aus allen Gesprächen, die an der Schule geführt wurden, ist deutlich geworden, dass die Verantwortlichen Medienkompetenz als absolut wichtiges Bildungsziel für die Schülerinnen und Schüler ansehen. Das Idealbild, das sie skizzieren, beinhaltet die Förderung eines souveränen, selbstbestimmten Nutzers. Einer unserer Gesprächspartner brachte diese Vorstellung folgendermaßen auf den Punkt: „Das Ziel ist nicht, dass ihr die [Medien] bedient, sondern, dass ihr die beherrscht“ (FSC2 82). Ob dieses Ziel mit dem derzeitigen Konzept des Kurses Medienkunde erreicht werden könne, ist nach Einschätzung unserer Gesprächspartner aber fraglich. Nach Beobachtung der Lehrkräfte kommen „die Kinder ja mit ganz unterschiedlichen Voraussetzungen zu uns, eher mit Spielfähigkeiten, dass der Computer kein Lern- oder kein Arbeitsinstrument ist, sondern ein Spielinstrument“ (FSC1 19). Die medienbezogenen Vorkenntnisse seien generell eher limitiert: Deshalb findet die Schule die grundlegende Idee des Kurses zwar sehr gut, aber die integrative Umsetzung in den Fächern problematisch: „Du brauchst Profis, um das zu machen. Du kannst das nicht von jedem Lehrer erwarten. Wenn das aber Handwerkszeug für die Kinder für ihr späteres Leben werden soll, muss das auch irgendwie besser sein“ (FSC1 19).

Um das Problem der ungleichen Voraussetzungen zu lösen und für alle eine solide Basis zu legen, hat sich die Schule entschlossen, in der 5. und 6. Klasse eine Stunde pro Woche explizit als Medienkundeunterricht auszuweisen. Darauf aufbauend findet dann der integrative Unterricht statt. Um die Kontinuität bei der Vermittlung der medienbezogenen Inhalte auch in den oberen Klassen zu garantieren, findet eine intensive Kommunikation zwischen den Lehrkräften statt: „Du kannst jetzt nicht das Fach Medienkunde machen und es lebt für sich allein. Bei uns ist das wirklich so, und das bringen dann auch immer die Teamsitzungen mit sich, dass wir sagen: ‚So, passt mal auf, ich habe das und das jetzt in Medienkunde gemacht, jetzt könnt ihr anfangen, das einzusetzen bei euch in den Fächern‘“ (FSC2 72).

Zwar hat die Schule keine präzisen Festlegungen, welche Inhalte des Kurses Medienkunde in welche spezifische Fächer integriert werden soll, dadurch aber, dass die Lehrerinnen und Lehrer kontinuierlich und intensiv miteinander kommunizieren, findet die nötige Koordination statt. Nach Aussage der Lehrkräfte spielt beispielsweise in Deutsch, Sozialkunde, Ethik und Geschichte der kritische Umgang mit Medien eine große Rolle, während die Schülerinnen und Schüler sich in Kunst mit der Mediengestaltung beschäftigen.

Die Rolle der Lehrerschaft

Die Lernplattform *Ilias* ist ein wichtiges Werkzeug für die Lehrkräfte. Laut Schulleitung ist die Nutzung von *Ilias* freiwillig, trotzdem verwenden circa 90% der Lehrkräfte das Angebot regelmäßig. In den Gesprächen wurde die Lernplattform von den Lehrerinnen und Lehrern sehr positiv beurteilt. Als wichtigster Vorteil wurde das einfache Bereitstellen von Materialien, z.B. Präsentationen für den Unterricht, Übungsmaterialien und Lösungen, genannt: „Dass man nicht alles ausdrucken muss, man spontan was reinstellen kann. (...) Dann kann man da nachgucken, nacharbeiten, nachlesen“ (FSC3 7). Darüber hinaus sagen die Lehrkräfte, dass die Kompetenzeinschätzungen durch die Plattform die Arbeit des Klassenlehrers erleichtert: „Man muss keine Protokolle mehr führen oder sämtliche schriftliche Ausführungen da machen. (...) Das ist auch für die Schüler eine gute Rückmeldung, wie sie sich so über das Jahr entwickelt haben“ (FSC3 20). Außerdem ermöglicht die Plattform den Lehrenden, organisatorische Aufgaben leichter zu erledigen, wie zum Beispiel Raum- und Sprechstundenbuchung oder den Austausch von Dokumenten und Informationen zwischen den Lehrenden oder mit den Eltern.

Als Herausforderung bezeichneten die Lehrerinnen und Lehrer, dass die Grundlagen in der 5./6. Klasse mit dem Betriebssystem Linux vermittelt werden, ab der 7. Klasse dann aber der Unterricht mit Windows-Computern durchgeführt wird. Diese Umstellung bringt zwar Schwierigkeiten mit sich, aber die Lehrkräfte erkennen auch Vorteile: „Einerseits ist es ein Lernprozess, die kennen zwei Systeme, und das ist okay (...), aber es braucht Zeit, diesen Wechsel zu vollziehen. Das geht nicht im Verlauf von einem Schuljahr, definitiv“ (FSC3 75 81).

Nach Einschätzung der Lehrerinnen und Lehrer wird der Unterricht durch den Einsatz von Medien deutlich bereichert: „Ich glaube, dass es den Schülern gut gefällt und auch Spaß macht, wenn sie sehen, dass sie von der Technik profitieren“ (FSC4 35). Ebenfalls als sinnvoll bewertet die Lehrerschaft die Idee des *bring your own device*, weil die Schülerinnen und Schüler damit die Nutzung der eigenen Geräte für Informationszwecke trainieren können. Obwohl sie die Gefahr der Ablenkung klar erkennen, sprechen sich die Lehrenden dennoch dafür aus: „Es ist ein großer Vertrauensvorschuss für die Schüler. Klar, da wird nebenbei auch mal ‘ne WhatsApp wahrscheinlich geöffnet und sowas. Das ist okay. Ich finde, das gibt es auch super her, also einfach zu sagen, ‘Euer Handy ist nicht nur zum Nachrichtenschreiben da, sondern es kann auch Informationen‘ “ (FSC3 53). Darüber hinaus eröffnet das Konzept des *bring your own device* auch viele weitere pädagogische Möglichkeiten für die Lehrerinnen und Lehrer: „Das wäre ein Traum. (...)“

Was man noch viel, viel mehr einsetzen könnte, wenn man den Schülern regelmäßig Zugriff auf Internet [ermöglicht], leicht handhabbar, ohne jedes Mal ‚fahrt den PC hoch‘ “ (FSC3 48). Allerdings erklären die Lehrenden auch, dass durchaus nicht alle Technologien hilfreich für ihre Arbeit sind. Zum Beispiel gibt es viel Kritik an den interaktiven Whiteboards: „Ich bin kein Fan mehr. Weil die sind so anfällig. Die sind in der Handhabung alle unterschiedlich. (...) die meisten benutzen das Whiteboard nur noch als Beamer“ (FSC3 116, 120).

Tabelle 36: Was am „von Bülow“-Gymnasium erreicht wurde und was noch verbessert werden könnte

Was aus Sicht der Schule gut funktioniert ...	Was könnte verbessert werden ...
Große Akzeptanz der Lernplattform <i>Ilias</i> .	Da WLAN fehlt, besteht nur eine eingeschränkte Möglichkeit der Nutzung von <i>bring your own device</i> .
Computerbasierte Beurteilung der Lernentwicklung der Schülerinnen und Schüler funktioniert gut.	Möglichkeit der Notenverwaltung sollte über <i>Ilias</i> realisiert werden.
Qualifizierte Unterstützung durch eine externe Person, die Systeme installiert und Programme entwickelt hat und die Betreuung der Technik sicherstellt.	Lehrende sollte von außerhalb der Schule einen Zugang zum Schulnetzwerk erhalten, um z.B. Noten eintragen zu können.
Intensiver Austausch zwischen den Kolleginnen und Kollegen.	Die Analysemöglichkeiten der im Rahmen der Lernentwicklungsbewertung erhobenen Daten werden nicht ausgeschöpft. Unterstützung durch Wissenschaft fehlt.
Transparente datenschutzkonforme Kommunikation mit den Eltern.	Schulen-Netzwerke sollten gefördert werden: Schulen könnten mit eigenen Erfahrungen untereinander helfen.

Zusammenfassung der Fallstudien

Die Durchführung der Fallstudien mit Schulen, an denen nach Einschätzung des TMBJS sehr erfolgreich mit Medien gearbeitet wird, hatte zum Ziel, herauszuarbeiten, welche Besonderheiten die Konzepte dieser Schulen aufweisen. Auf diese Weise sollte herausgefunden werden, welche Faktoren für den Erfolg verantwortlich sind, um ggf. daraus Schlussfolgerungen ableiten zu können, wie andere Schulen davon lernen können.

Bei der Analyse wurde deutlich, dass alle drei Schulleitungen eine klare Vorstellung davon haben, was sie mit ihren Medienkonzepten erreichen und mit welchen Maßnahmen sie die Medienkompetenz der Schülerinnen und Schüler stärken wollen. Eine solche klare Vorstellung von Zielsetzungen und Maßnahmen zu entwickeln, ist zweifellos die notwendige Voraussetzung, um ein überzeugendes Konzept implementieren zu können.

Inhaltlich weisen die Konzepte der drei Schulen *eine* große Gemeinsamkeit auf, die darin besteht, dass sie in der 5. und 6. Klassenstufe einzelne Stunden von anderen Fächern dafür verwenden, Grundlagen des kompetenten Umgangs mit Medien zu legen. Ansonsten sind die Konzepte aber durchaus unterschiedlich.

In Leinefelde wird ein sehr breites Medienverständnis gepflegt, in dem auch traditionelle, analoge Medien eine große Rolle spielen. In den anderen beiden Schulen war hingegen eine deutliche Fokussierung auf digitale Technologien festzustellen. Wenn man den Kursplan Medienkunde als Referenz heranzieht, dann hat sich sicherlich die „Johann Carl Fuhlrott“-Regelschule in Leinefelde am stärksten an diesem Plan orientiert. An den anderen beiden Standorten hatte man nicht den Eindruck, dass der Kursplan Medienkunde eine herausragende Rolle für die Schulen spielt. Sie verfolgen ihre eigenen Vorstellungen, die allerdings mit dem Kursplan kompatibel sind. Die beiden Schulen könnten ihre Konzepte jedoch auch ohne den Kursplan verfolgen.

Das „von Bülow“-Gymnasium in Neudietendorf und die „Geschwister Scholl“-Regelschule in Meuselwitz ähneln sich zwar in ihrer Orientierung auf digitale Medien, hinsichtlich der konkreten Umsetzung zeigen sich aber Unterschiede. Die Unterschiede hängen möglicherweise damit zusammen, dass in Meuselwitz die Schulleitung das Konzept nicht nur entschieden befürwortet, sondern dass der Schulleiter selbst das Kompetenzzentrum der Digitalisierungsstrategie verkörpert. In Neudietendorf ist es hingegen eine externe Person, die diese Funktion erfüllt. Das hat zur Folge, dass das Konzept der Meuselwitzer Schule weitergehender und kohärenter erscheint. Es ist weitergehender, weil es mit dem Einsatz von Tablets und digitalen Schulbüchern die Digitalisierung des Unterrichts radikaler umsetzt, und es ist umfassender, weil es stärker den Fortbildungsbedarf des Schulpersonals berücksichtigt.

Allein schon aufgrund der Tatsache, dass die Schule in Neudietendorf an ihren zwei Standorten zwei verschiedene Strategien realisieren muss, muss das Konzept der Schule deutlich experimenteller angelegt sein. Mithilfe der externen Unterstützung geht die Schulleitung eine Vielzahl von Projekten an, die sich ergänzen, insgesamt aber den explorativen Charakter unterstreichen. Die radikale Neuausrichtung, wie sie in Meuselwitz

erfolgte, findet man hier nicht. Deswegen fehlen teilweise auch technische Möglichkeiten, wie sie an der „Geschwister Scholl“-Schule vorhanden sind. Aus den Reaktionen der Lehrerschaft in Neudietendorf gewinnt man den Eindruck, dass sie teilweise gerne mehr mit Medien machen würden, die Rahmenbedingungen ihnen dies aber nicht erlauben.

An allen drei Schulen hat sich gezeigt, dass die Schulleitung eine Schlüsselrolle spielt. Am Anfang des Prozesses steht die Erkenntnis der Schulleiterinnen und Schulleiter, dass Medien und Medienkompetenz für eine zeitgemäße Pädagogik eine herausragende Bedeutung haben. Auf der Grundlage dieser Erkenntnis haben sie dann ein Konzept für ihre Schule entwickelt. Sie entwickelten klare Vorstellungen davon, in welche Richtung es gehen soll, und sie brachten die Energie auf, diesen Prozess nicht nur anzustoßen, sondern kontinuierlich weiterzuverfolgen. Dieser Faktor scheint für die Entwicklung von *Best Practice* entscheidend zu sein.

Im nächsten Schritt haben sich die Initiatoren dann darum bemüht, weitere Mitstreiter zu mobilisieren, denn nur wenn es gelingt, genügend Personen in den Schulen für das Ziel zu begeistern, haben die Projekte Erfolgchancen. Damit dies gelingt, ist es ganz wichtig, dass bei den Lehrenden das Gefühl entsteht, dass die Beschäftigung mit Medien den Schulalltag einfacher macht und den Unterricht besser. Alle Gespräche und Beobachtungen in den drei untersuchten Schulen verdeutlichen, dass die Lehrerinnen und Lehrer die Arbeit mit Medien und die Förderung von Medienkompetenz nicht als Belastung, sondern als Bereicherung erleben. Medien sind in allen drei Schulen nicht nur ganz selbstverständliche Bestandteile des Schullebens, sondern sie werden als wertvolle Hilfe für den Schulalltag gesehen.

Typischerweise beginnt die Beschaffung der Technik erst, nachdem das inhaltliche Konzept steht und die Personalressourcen mobilisiert sind. Auf Grundlage der erkannten Ziele und der Vorstellungen, wie man diese Ziele erreichen möchte, wird die dafür notwendige Technik angeschafft. Nur in Leinefelde scheint diese Abfolge etwas anders gewesen zu sein. An dieser Schule war beim Amtsantritt der neuen Schulleiterin bereits eine recht gute Technikausstattung vorhanden. Die neue Schulleitung hat dies als Chance begriffen und Pläne entwickelt, wie die Technik genutzt werden kann. Vor diesem Hintergrund ist es nachvollziehbar, dass das Ergebnis mit Blick auf den Technikeinsatz im Vergleich zu den anderen beiden Schulen weniger kohärent erscheint.

Auch wenn die Beschaffung der Technik ganz offensichtlich nicht das Grundproblem in den drei Schulen darstellt, ist die Finanzierung der Technikbeschaffung trotzdem ein wichtiges Thema für die Schulen. Die Schulen haben die Gelder dafür aus

unterschiedlichen Quellen erhalten. In Leinefelde kommen die Mittel ausschließlich über die Schulverwaltung des Landkreises. In Meuselwitz hingegen wurden die ersten Investitionen noch aus Sondermitteln finanziert, die direkt vom Kultusministerium für Medienschulen bereitgestellt wurden. Weitere Anschaffungen wurden aus Spenden des Fördervereins und aus Preisgeldern, die die Schule gewonnen hat, bezahlt. Schließlich ist es der Schule zusätzlich gelungen, EFRE-Mittel zu akquirieren. In Neudietendorf waren es neben den Mitteln des Schulträgers auch Spenden- und Sponsorengelder. Auch bei der Finanzierung zeigt sich somit, dass die besonders gut ausgestatteten Schulen dies nur geschafft haben, weil sie sich nicht ausschließlich auf die etablierten Wege verlassen (d.h. die Grundfinanzierung aus dem Landkreis), sondern zusätzliche Quellen erschlossen haben.

Insgesamt zeigt sich somit, dass *Best Practice* nur dann zu erreichen ist, wenn die Verantwortlichen in jeder Hinsicht deutlich mehr Engagement zeigen, als von ihnen eigentlich erwartet werden kann.

6. Resümee

Auf der Grundlage der Ergebnisse werden nachfolgend in Form von sieben Thesen Empfehlungen für die inhaltliche und strukturelle Weiterentwicklung des Kurses und für dessen Implementation sowie für notwendige Veränderungen in den Rahmenbedingungen gegeben.

1. Das integrierte Konzept des Kurses Medienkunde sollte weitergeführt werden, aber um ein Fach Medienkunde ergänzt werden. In diesem Fach sollten zum einen praktische Fähigkeiten im Umgang mit digitalen Medien und Programmen vermittelt werden, zum anderen sollten dort aber auch grundlegende informatische und rechtliche Aspekte behandelt werden, um die Schülerinnen und Schüler in die Lage zu versetzen, bewusst und selbstbestimmt Medien zu nutzen.
2. Der Plan des Kurses Medienkunde sollte aktualisiert und in einer einfachen Sprache verfasst werden.
3. Um die Anwendbarkeit des Plans zu verbessern, sollten Vorschläge entwickelt werden, die aufzeigen, in welchen Fachzusammenhängen bestimmte Inhalte gut vermittelt werden können (Empfehlungscharakter).
4. Die zentrale Ressource für eine gute Umsetzung des Kursplans sind engagierte und fachlich kompetente Lehrerinnen und Lehrer (sowie ggf. auch andere Personen, die von den Schulen hinzugezogen werden können).
5. Um diese Ressource bestmöglich zu nutzen, sind drei Strategien zu verfolgen:
 - a) Es muss eine systematische, grundlegende Vorbereitung von Lehrerinnen und Lehrern für diese Aufgaben geben (Universitäten).
 - b) Es muss allen Lehrerinnen und Lehrern, die dies möchten, die Möglichkeiten gegeben werden, sich für diese Aufgabe vorzubereiten (Fortbildung).
 - c) Die Schulen sollten die Möglichkeiten erhalten, eigenständiger über Ressourcen zu verfügen, um sie entsprechend den lokalen Gegebenheiten kreativ nutzen zu können (Flexibilität).

-
6. Die Schulen haben Verbesserungsbedarf in verschiedenen Bereichen (vor allem benennen sie Defizite im technischen Bereich), aber:
 - a) Eine einseitige Verbesserung der Technikausstattung ist nicht zielführend.
 - b) Auch vor dem Hintergrund beschränkter Ressourcen ist ein breiter Ansatz notwendig:
 - 1) Verbesserung Personalsituation;
 - 2) Verbesserung Zeitressourcen;
 - 3) Ausbau Fortbildungsangebote (schulnahe Angebote);
 - 4) Verbesserung Technik (vor allem Vernetzung);
 - 5) Weg von zentralen Laboren, stattdessen: *Bring your own device*.
 7. Die generelle Digitalisierung der Schule kann ein wichtiger Faktor sein, die praktische Umsetzung des Kurses Medienkunde zu verbessern.

Die vorstehenden sieben Thesen richten sich an die politisch Verantwortlichen in Thüringen, denn das Ziel der Untersuchung war es herauszufinden, welchen politischen Handlungsbedarf es in Thüringen gibt. Da sich aber die Grundproblematik der Vermittlung von Medienkompetenz in einer sich schnell verändernden Medioumwelt in allen Bundesländern in ähnlicher Form stellt, können die Ergebnisse dieser Studie und die darauf aufbauenden Empfehlungen auch für die politischen Entscheidungsträger in anderen Bundesländern Orientierungshilfe bieten.

Literatur

Aspen Media Literacy Conference Report – Part II. (n.d.). URL:

<http://www.medialit.org/reading-room/aspen-media-literacy-conference-report-part-ii>

Baacke, D. (1996). Medienkompetenz – Begrifflichkeit und sozialer Wandel. In: A. von Rein (Hrsg.). *Medienkompetenz als Schlüsselbegriff*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt-Verlag.

Bethge, B., Drews, D., Rumpf, U., Fothe, M. & Meßner, G. (2012). Medienkunde + Informatik =? Zur Neukonzeption des Kurses Medienkunde an Thüringer Schulen. In: Jantowski, A. (Hrsg.). *Thillm.2012: Kontinuität und Wandel in der Bildung*. Bad Berka.

Bos, W., Eickelmann, B., Gerick, J., Goldhammer, F., Schaumburg, H., Schwippert, K., Wendt, H. (Hrsg.). (2014). ICILS 2013: Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern in der 8. Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann.

Bos, W., Lorenz, R., Endberg, M., Eickelmann, B., Kammerl, R., Welling, S. (Hrsg.). (2016). *Schule digital – der Länderindikator 2016*. Kompetenzen von Lehrpersonen der Sekundarstufe I im Umgang mit *digitalen* Medien im Bundesländervergleich. Münster: Waxmann.

Breiter, A., Welling, S. & Stolpmann, B. E. (2010). Medienkompetenz in der Schule: Integration von Medien in den weiterführenden Schulen in Nordrhein-Westfalen. Berlin: VISTAS.

Breiter, A., Awerbeck, I., Welling, S. & Schulz, A. H. (2015). Der Medienpass als Instrument zur Förderung von Medienkompetenz – Entwicklungsstand in Grundschulen in Nordrhein-Westfalen im Vergleich (2011/2014) LfM. Düsseldorf: LfM.

Brüggemann, M. (2013). Digitale Medien im Schulalltag: eine qualitativ rekonstruktive Studie zum Medienhandeln und berufsbezogenen Orientierungen von Lehrkräften. München: Kopaed.

Buckingham, D., Banaji, S., Carr, D., Cranmer, S., & Willett, R. (2005). The media literacy of children and young people: A review of the research literature. London: Ofcom.

Doyle, C. (1994). Information Literacy in an Information Society: A Concept for the Information Age Syracuse, NY: ERIC.

Feierabend, S., Plankenhorn, T., Rathgeb, T. (2016). Jugend, Information, Multimedia. *Media Perspektiven*, 12/2016, 586–597.

Ferrari, A. (2013). *DIGCOMP: A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe*. (JRC Scientific and Policy Reports No. EUR 26035).

Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Fraillon, J., Ainley, J., Schulz, W., Friedman, T., & Gebhardt, E. (2014). *Preparing for Life in a Digital Age: The IEA International Computer and Information Literacy Study International Report*. Springer International Publishing.

Gilster, P. (1997). *Digital Literacy*. NY: Wiley Computer Publishing.

Hess, C. A. (1994). Computer Literacy: An Evolving Concept. *School Science and Mathematics*, 94: 208–214.

Hobbs, R. (2010). *Digital and Media Literacy: A Plan of Action* (White Paper). USA: The Aspen Institute.

URL: <http://mediaeducationlab.com/digital-and-media-literacy-plan-action>

International ICT Literacy Panel, Educational Testing Service (ETS). (2002). *Digital transformation: A framework for ICT literacy*. Princeton, NJ: Author.

Jenkins, H., Purushotma, R., Weigel, M., Clinton, K., & Robison, A. J. (2009). *Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century*. MIT Press.

URL: <https://mitpress.mit.edu/books/confronting-challenges-participatory-culture>

KMK. (2012). *Medienbildung in der Schule – Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 8. März 2012*.

URL: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_03_08_Medienbildung.pdf

KMK. (2016). *Bildung in der digitalen Welt: Strategie der Kultusministerkonferenz*. Berlin: Sekretariat der Kultusministerkonferenz.

Kozma, R. (2003). *Technology, Innovation, and Educational Change: A Global Perspective : A Report of the Second Information Technology in Education Study, Module 2*. Eugene, OR: International Society for Technology in Education (ISTE).

LKM – Länderkonferenz MedienBildung. (2015). *Kompetenzorientiertes Konzept für die schulische Medienbildung* (Position paper). LKM. Retrieved from http://laenderkonferenz-medienbildung.de/files/Dateien_lkm/Dokumente/LKM-Positionspapier_2015.pdf

Livingstone, S. (2004). What is media literacy? *Intermedia*, 32(3), 18–20.

Lorenz, R., Endberg, M. & Eickelmann, B. (2016). Unterrichtliche Nutzung digitaler Medien von Lehrkräften der Sekundarstufe I in Deutschland und im Bundesländervergleich. In: *Schule digital – der Länderindikator 2016: Kompetenzen von Lehrpersonen der Sekundarstufe I im Umgang mit digitalen Medien im Bundesländervergleich* (pp. 80–109). Münster: Waxmann.

Niesyto, H. (2011). Keine Bildung ohne Medien! Breites Bündnis zur Medienkompetenzförderung in Deutschland. In: R. Kammerl, R. Luca & S. Hein (Hrsg.). *Keine Bildung ohne Medien! Neue Medien als pädagogische Herausforderung* (Vol. 4, pp. 15–30). Berlin: VISTAS.

OECD. (2015). *Students, Computers and Learning: Making the Connection*. PISA, OECD Publishing.

OECD. (2017). *PISA 2015 Results: Collaborative Problem Solving* (Vol. V). Paris: PISA, OECD Publishing.

P21 – The Partnership for 21st Century Learning. (2015). P21 Framework Definitions. The Partnership for 21st Century Learning.

URL: <http://www.p21.org/our-work/p21-framework>

Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport. (2016). Personal nach Alter und Durchschnittsalter.

URL: <http://www.schulstatistik-thueringen.de/Default.aspx?s=57209ffa-c958-4aa4-b3b8-8b0114c8ba69%2CED3204424FB9EB41BB12EC8C98824E84%2C1483434%2C-1%2C3111e9ea-ca6b-4a51-a793-a4e03beb9fc1%2C>

Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur. (2009). Durchführung des Kurses Medienkunde an den Thüringer allgemeinbildenden weiterführenden und berufsbildenden Schulen.

URL: <https://www.schulportal-thueringen.de/media/detail?tspi=1897>

Trültzsch-Wijnen, C. (2015). Internationale Medienpädagogik. *Medienimpulse-Online*, (3), 1–13.

Tulodziecki, G. (2007). Was Schülerinnen und Schüler im Medienbereich wissen und können sollen – Kompetenzmodell und Bildungsstandards für die Medienbildung. *Medienimpulse*, (59), 24–35.

UNESCO. (2008). Teacher Training Curricula for Media and Information Literacy. Report of the International Expert Group Meeting.

URL: http://portal.unesco.org/ci/fr/files/27508/12212271723Teacher-Training_Curriculum_for_MIL_-_final_report.doc/Teacher-Training%2BCurriculum%2Bfor%2BMIL%2B-%2Bfinal%2Breport.doc

UNESCO. (2013). *Global media and information literacy assessment framework: country readiness and competencies*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO).

URL: <http://www.unesco.org/new/en/communication-and-information/resources/publications-and-communication-materials/publications/full-list/global-media-and-information-literacy-assessment-framework/>

Anhang

Anhang A: Leitfaden

Hauptfragen	Detailfragen
Bevor wir mit uns mit dem Kurs Medienkunde beschäftigen, hätten wir ein paar Fragen zu Ihrer Person:	<ul style="list-style-type: none">• Welche Fächer unterrichten Sie? Und welche davon binden Sie in den Kurs ein?• Haben Sie in Ihrem Studium bereits Lehrinhalte gehabt, bei denen es um Medienkunde/Medienkompetenz ging?• An welcher Universität haben Sie studiert?• Wenn Sie an Ihren persönlichen Umgang mit digitalen Medien denken: Spielen Digitale Medien eine wichtige Rolle in Ihrem Leben? Macht es Ihnen Spaß, sich mit diesen Medien zu beschäftigen?
Was können Sie uns über die Einführung des Kurses Medienkunde an Ihrer Schule erzählen? Wie würden gerne wissen, wie sich das an Ihrer Schule entwickelt hat!	<ul style="list-style-type: none">• Gibt es eine schulinterne Lehr-/Lernplanung (SILLP)?• Wer hat sie entwickelt? Wie viele Personen waren daran beteiligt?• Wie wurde sie entwickelt?• Wie lange hat die Entwicklung gedauert?• Wann ist das geschehen? Wurde es überarbeitet?• Sind Ideen von außen eingeflossen? Wurden Muster von anderen verwendet?• Wurden Sie bei der Entwicklung des SILLP beraten oder unterstützt? Durch wen?• Alles in allem, wie würden Sie den Prozess bewerten?
Wie erfolgt die Umsetzung des Kurses derzeit?	<ul style="list-style-type: none">• Wie sieht der derzeitige Plan aus?• In welche Unterrichtsfächer ist der Kurs Medienkunde eingebunden?• Wie viele Lehrerinnen und Lehrer der Schule sind insgesamt in den Kurs eingebunden?• Wer sind die verantwortlichen Lehrerinnen und Lehrer, die den Plan umsetzen?• Findet ein Austausch zwischen den Lehrerinnen und Lehrern über die Umsetzung des Kurses Medienkunde statt?
Was genau unter Medienkompetenz zu verstehen ist, was alles dazu gehört und was nicht, lässt sich gar nicht so einfach definieren. Was gehört Ihrer Meinung nach dazu?	<ul style="list-style-type: none">• Was gehört Ihrer Meinung nach dazu, damit ein Schüler als medienkompetent bezeichnet werden kann?• Was soll er wissen?• Was soll er können?• Und im Vergleich dazu: Was gehört dazu, damit man einen Lehrer als medienkompetent bezeichnen kann?
Wenn Sie den Medienkundeunterricht vorbereiten, welche Hilfsmittel nutzen Sie dafür?	<ul style="list-style-type: none">• Welche Materialien verwenden Sie für die Vorbereitung des Medienkundeunterrichts?• Woher bekommen Sie die Materialien?

Hauptfragen	Detailfragen
	<ul style="list-style-type: none"> • Wie beurteilen Sie die verfügbaren Unterrichtsmaterialien? • Wieviel Zeit verwenden Sie auf die Vorbereitung des Medienkundeunterrichts? • Nutzen von Onlinere Ressourcen / Foren / spezielle Apps im Zusammenhang mit dem Unterricht? • Alles in allem: Fühlen Sie sich gut auf den Medienkunde-Unterricht vorbereitet?
Im Bereich der Medienbildung gibt es unterschiedliche Fortbildungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer. Haben Sie solche Fortbildungsangebote schon genutzt?	<ul style="list-style-type: none"> • Kennen Sie Fortbildungsangebote, die Lehrerinnen und Lehrer auf den Medienkundeunterricht vorbereiten? • Wenn ja welche, und wie beurteilen Sie diese? Fühlen Sie sich dadurch in die Lage versetzt, die Medienkompetenz der Schüler besser zu fördern? • Wenn nein, warum nicht? • Hätten Sie Interesse, in Zukunft an Fortbildungsmaßnahmen teilzunehmen? • Welche Kompetenzen sollten Ihrer Ansicht nach bei den Fortbildungsangeboten vermittelt werden? • Wie sollten diese Fortbildungsmaßnahmen organisiert werden? (Vor Ort / In Fortbildungseinrichtung / Dauer?) • Welche weiteren Angebote wünschen Sie sich? • Wie ist das bei Ihren Kolleginnen und Kollegen: Wissen Sie, welche Angebote Ihre Kolleginnen und Kollegen genutzt haben? Wie die Kolleginnen und Kollegen die Angebote bewerten?
Wenn Sie bitte von Ihren eigenen Erfahrungen mit dem Kurs Medienkunde berichten würden!	<ul style="list-style-type: none"> • Welche Bezüge sehen Sie zwischen Ihren Unterrichtsfächern und dem Kurs Medienkunde? • Ist Medienkompetenz für Ihre Unterrichtsfächer wichtig? • Hilft der Kurs Medienkunde, die Ziele Ihres primären Unterrichtsfaches zu erreichen? • Wie wurden Inhalte des Medienkundeunterrichts in den Unterricht integriert? • Welche Umstellung des primären Fachunterrichts war dafür notwendig? Welche Resultate wurden erzielt? • Welche Erfolge wurden erreicht und welche Schwierigkeiten traten bei der Umsetzung auf? • Was denken Sie: Wie beurteilen Ihre Kolleginnen und Kollegen den Kurs?
Wie beurteilen Sie die Inhalte des Kurses Medienkunde?	<ul style="list-style-type: none"> • Kennen Sie das offizielle Dokument des Bildungsministeriums zum Kurs Medienkunde? • Wenn ja: Wie beurteilen Sie die dort festgelegten Zielsetzungen? • Wird der Schwerpunkt auf die richtigen Themen gelegt? • Welche Themen sind besonders wichtig, welche sind weniger wichtig?

Hauptfragen	Detailfragen
	<ul style="list-style-type: none"> • Welche Themen werden gar nicht oder zu wenig behandelt? • Sind bestimmte Inhalte überflüssig? • Sind die Inhalte im Vergleich zu Mathe, Deutsch, Fremdsprachen, Naturwissenschaften, Kunst oder Geschichte wichtiger, genauso wichtig oder weniger wichtig? • Halten Sie die grundlegende Konzeption des Medienkundeunterrichts für geeignet, die angestrebten Ziele zu erreichen?
Wie schätzen Sie das derzeitige Konzept des Kurses ein?	<ul style="list-style-type: none"> • Wie beurteilen Sie den Lernerfolg bei den Schülerinnen und Schülern? Gibt es Unterschiede zwischen den Klassenstufen? • Im Moment wird darüber diskutiert, auch in den Grundschulen den Medienkundeunterricht einzuführen.
Wir würden gerne auch etwas zur Ausstattung Ihrer Schule mit Medien für den Unterricht wissen: Über welche Geräte verfügt Ihre Schule?	<ul style="list-style-type: none"> • Haben Sie in der Schule Laptops / Computer / Interaktive Whiteboards / Fernseher / Tablets etc., die die Schülerinnen und Schüler nutzen dürfen, oder die im Unterricht genutzt werden? • Geräte zur Medienproduktion: Kameras, Fotoapparate, Drucktechnik? • Wie beurteilen Sie die Qualität der vorhandenen Geräte? • Wie häufig und wofür werden diese Medien im Zusammenhang mit dem Kurs Medienkunde verwendet? • Nutzen Sie (digitale) Medien auch bei der Organisation, Vorbereitung und Durchführung anderer Unterrichtsfächer unabhängig vom Medienkundeunterricht? Wofür werden diese Medien genutzt? Welche Programme werden genutzt? Werden bestimmte Portale genutzt? • Dürfen die Schülerinnen und Schüler eigene Geräte, z.B. Smartphones, Laptops, Tablets etc., mitbringen und im Unterricht verwenden?

Anhang B: Lehrkräftefragebogen

Sehr geehrte Lehrerin, sehr geehrter Lehrer,

durch diese Untersuchung wollen wir herausfinden, welche Rolle die Aneignung von Medienkompetenz im Schulunterricht derzeit spielt und welche Bedeutung sie Ihrer Meinung nach haben sollte.

Die Befragung dient wissenschaftlichen Zwecken, die im Rahmen einer Promotion bearbeitet werden, und sie soll zudem dazu dienen, das Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport bei der Weiterentwicklung der Lehr- und Kurspläne sowie der Fortbildungsangebote zu beraten.

Für die Befragung wurden insgesamt 88 Schulen mit über 2500 Lehrerinnen und Lehrern per Zufallsauswahl ausgewählt, sodass repräsentative Ergebnisse erzielt werden können. An den ausgewählten Schulen werden alle Lehrerinnen und Lehrer gebeten an der Befragung teilzunehmen. Für den wissenschaftlichen Erfolg des Projekts ist es von großer Wichtigkeit, dass auch Sie uns Ihre Meinung mitteilen.

Das Ausfüllen des Fragebogens dauert ca. 15 bis 20 Minuten. Die meisten Fragen sind zum Ankreuzen, am Ende des Fragebogens werden Sie aber auch die Möglichkeit haben, in einer offenen Frage alle Dinge anzusprechen, die von uns nicht thematisiert wurden. Ihre Teilnahme ist freiwillig und erfolgt völlig anonym. Alle Angaben werden vertraulich behandelt. Die Ergebnisse werden nur in zusammenfassenden Statistiken veröffentlicht. Falls Sie Fragen zur Untersuchung haben, können Sie sich gerne jederzeit an uns wenden.

Wir danken Ihnen für Ihre Unterstützung.

Prof. Dr. Jens Wolling
Institut für Medien und Kommunikationswissenschaft
TU Ilmenau
03677 694654
Jens.wolling@tu-ilmenau.de

Priscila Berger
Institut für Medien und Kommunikationswissenschaft
TU Ilmenau
03677 694673
Priscila.berger@tu-ilmenau.de

Informationen zum Beschäftigungsverhältnis

Bitte geben Sie die Schulart an, in der Sie vorrangig unterrichten:

- ☐ Regelschule
- ☐ Gymnasium
- ☐ Thüringer Gemeinschaftsschule
- ☐ Gesamtschule
- ☐ Förderschule

Arbeiten Sie ☐ Vollzeit oder ☐ Teilzeit?

Wenn Teilzeit, wie viel Prozent umfasst Ihr Vertrag? _____ %

In welchen Klassenstufen haben Sie in den letzten Jahren unterrichtet?
(Mehrfachnennungen möglich)

- ☐ 5. ☐ 6. ☐ 7. ☐ 8. ☐ 9. ☐ 10. ☐ 11. ☐ 12./13.

Wie groß sind die Klassen im Durchschnitt, die Sie normalerweise unterrichten?

ca. _____ Schülerinnen und Schüler

Bitte kreuzen Sie an, welche Fächer Sie hauptsächlich in den letzten Jahren unterrichtet haben:

(Mehrfachnennungen möglich)

<input type="checkbox"/> Astronomie	<input type="checkbox"/> Geschichte	<input type="checkbox"/> Religionslehre
<input type="checkbox"/> Biologie	<input type="checkbox"/> Informatik	<input type="checkbox"/> Sozialkunde/ Sozialwesen/ Gesellschaftswissenschaften
<input type="checkbox"/> Chemie	<input type="checkbox"/> Kunst / Darstellen u. Gestalten	<input type="checkbox"/> Sport
<input type="checkbox"/> Deutsch	<input type="checkbox"/> Mathematik	<input type="checkbox"/> Technisches Werken
<input type="checkbox"/> Ethik	<input type="checkbox"/> Mensch-Natur-Technik	<input type="checkbox"/> Wirtschaft und Recht
<input type="checkbox"/> Fremdsprachen	<input type="checkbox"/> Musik	<input type="checkbox"/> Wirtschaft-Umwelt-Europa
<input type="checkbox"/> Geografie	<input type="checkbox"/> Physik	
	<input type="checkbox"/> Seminarfach	

Medien und die Rolle der Lehrer

Bitte kreuzen Sie an, inwiefern Sie die folgenden Aufgaben als Teil der Lehrrolle ansehen.

	Das gehört zur Aufgabe von Lehrern, und das mache ich auch	Das gehört zur Aufgabe von Lehrern, aber ich mache es derzeit nicht	Das gehört eigentlich nicht zur Aufgabe von Lehrern, aber ich mache es trotzdem	Das gehört nicht zur Aufgabe von Lehrern und deswegen mache ich es auch nicht
Medienkompetenz fördern.	()	()	()	()
Mit den Schülern außerhalb des Unterrichts online kommunizieren (z. B. Facebook, WhatsApp, E-Mail).	()	()	()	()
Mit den Eltern online kommunizieren (z.B. Facebook, WhatsApp, E-Mail).	()	()	()	()
Regeln für die Mediennutzung der Schüler im Unterricht entwickeln und umsetzen.	()	()	()	()
Sich mit den Ergebnissen von Schulleistungstudien (PISA, ICILS) auseinandersetzen.	()	()	()	()
Digitale Medien im Unterricht didaktisch einsetzen.	()	()	()	()
Onlinekurse durchführen.	()	()	()	()
Plagiatskontrollen durchführen.	()	()	()	()

Curriculare Integration von Medienbildung

Nun haben wir ein paar Fragen zur curricularen Integration von Medienbildung in allgemeinbildenden weiterführenden Schulen in Thüringen.

	Ich kenne ihn (sehr) gut	Ich kenne ihn in Grundzügen	Ich habe davon gehört, aber weiß nicht genau, was darin steht	Ich habe noch nie davon gehört
Im „ Thüringer Bildungsplan bis 18 Jahre “ gibt es auch einen Abschnitt über Medienbildung. Wie gut kennen Sie den Inhalt?	()	()	()	()
Wie die Medienbildung in Thüringen realisiert werden soll, wird im Kursplan Medienkunde beschrieben. Wie gut kennen Sie diesen Plan?	()	()	()	()
Auf der Grundlage des Kursplans sollen die Thüringer Schulen einen schulinternen Lehr- und Lernplan (SILLP) erarbeiten. Wie gut kennen Sie den Medienkunde-SILLP Ihrer Schule?	()	()	()	()
Laut Kursplan erhalten in Thüringen die Schülerinnen und Schüler in Ergänzung zum Zeugnis einen Medienpass . Wie gut kennen Sie diesen Pass?	()	()	()	()

Bitte kreuzen Sie an, in welche der nachfolgenden Fächer Sie in den letzten Jahren Aspekte des Kurses Medienkunde integriert haben! Falls der Kurs Medienkunde in Ihrer Arbeit keine Rolle spielt, kreuzen Sie bitte an „in keinem Fach“!

(Mehrfachnennungen möglich)

() in keinem Fach	() Seminarfach	
() Astronomie	() Geschichte	() Religionslehre
() Biologie	() Informatik	() Sozialkunde/ Sozialwesen/ Gesellschaftswissenschaften
() Chemie	() Kunst / Darstellen und Gestalten	
() Deutsch	() Mathematik	() Sport
() Ethik	() Mensch-Natur-Technik	() Technisches Werken
() Fremdsprachen	() Musik	() Wirtschaft und Recht
() Geografie	() Physik	() Wirtschaft-Umwelt-Europa

Wichtigkeit von Medienkompetenzen

Zur Medienkompetenz gehören viele unterschiedliche Wissensbestände, Fähigkeiten und Fertigkeiten, über die Schülerinnen und Schüler nach Beendigung der Schulzeit verfügen sollten. Wir haben nachfolgend einige davon aufgelistet. Bitte kreuzen Sie jeweils an, wie wichtig die genannten Aspekte Ihrer Meinung nach sind!

	be- sonders wichtig	sehr wichtig	auch noch wichtig	nicht ganz so wichtig	un- wichtig
Eigene positive und negative Kommunikationserfahrungen kritisch reflektieren.	()	()	()	()	()
Informationsquellen richtig angeben.	()	()	()	()	()
Die Bedeutung digitaler Medien für die Berufswelt anhand von Beispielen erläutern.	()	()	()	()	()
Geeignete Medien für spezifische Zwecke auswählen (Information, Unterhaltung, Bildung etc.).	()	()	()	()	()
Den Einfluss digitaler Medien auf das gesellschaftliche Leben erklären.	()	()	()	()	()
Das Wirkungspotential von Gewalt in den Medien einschätzen.	()	()	()	()	()
Erklären können, warum verschiedene Akteure den gleichen Sachverhalt unterschiedlich darstellen.	()	()	()	()	()
Souverän zwischen realer und virtueller Identität wechseln.	()	()	()	()	()
Erkennen, was Werbung und was journalistische Inhalte sind.	()	()	()	()	()
Die Gefahren von Mediensucht (Computerspiele, Soziale Netzwerke) einschätzen.	()	()	()	()	()
Onlineinhalte in urheberrechtlich unbedenklicher Form nutzen.	()	()	()	()	()
Mit Cybermobbing angemessen umgehen.	()	()	()	()	()
Sicher im Internet surfen.	()	()	()	()	()
Eigene Daten und Privatsphäre effektiv schützen.	()	()	()	()	()
Erkennen, wann personenbezogene Daten bei der Nutzung vernetzter Medien erfasst und weiterverarbeitet werden (z. B. für Werbezwecke).	()	()	()	()	()

Medienkompetenzen in der Praxis

Wenn Sie an die letzten Jahre zurückdenken: Wie häufig haben Sie mit Ihren Schülerinnen und Schülern die folgenden Fragestellungen bearbeitet / Aufgaben geübt?

	sehr häufig	häufig	ab und zu	selten	nie
Eigene positive und negative Kommunikationserfahrungen kritisch reflektieren.	()	()	()	()	()
Informationsquellen richtig angeben.	()	()	()	()	()
Die Bedeutung digitaler Medien für die Berufswelt anhand von Beispielen erläutern.	()	()	()	()	()
Geeignete Medien für spezifische Zwecke auswählen (Information, Unterhaltung, Bildung etc.).	()	()	()	()	()
Den Einfluss digitaler Medien auf das gesellschaftliche Leben erkennen.	()	()	()	()	()
Über das Wirkungspotential von Gewalt in den Medien diskutieren.	()	()	()	()	()
Diskutieren, warum verschiedene Akteure den gleichen Sachverhalt unterschiedlich darstellen.	()	()	()	()	()
Sich mit dem Unterschied zwischen realer und virtueller Identität beschäftigen.	()	()	()	()	()
Den Unterschied zwischen Werbung und journalistischen Inhalten erkennen.	()	()	()	()	()
Die Gefahren von Mediensucht (Computerspiele, Soziale Netzwerke) diskutieren.	()	()	()	()	()
Onlineinhalte in urheberrechtlich unbedenklicher Weise nutzen.	()	()	()	()	()
Über den angemessenen Umgang mit Cybermobbing diskutieren.	()	()	()	()	()
Sicher im Internet surfen.	()	()	()	()	()
Lernen, eigene Daten und Privatsphäre effektiv zu schützen.	()	()	()	()	()
Erkennen, wann personenbezogene Daten bei der Nutzung vernetzter Medien erfasst werden und wie sie weiterverarbeitet werden (z. B. für Werbezwecke).	()	()	()	()	()

Wahrnehmung von Medienkompetenzen

Wie gut beherrschen Ihre Schülerinnen und Schüler die nachfolgenden Aspekte, wenn sie die Schule verlassen, an der Sie unterrichten? Bewerten Sie bitte die Schülerinnen und Schüler allgemein, d.h. unabhängig von individuellen Unterschieden.

	sehr gut	gut	befrie- digend	aus- reichend	mangel- haft
Eigene positive und negative Kommunikationserfahrungen kritisch reflektieren.	()	()	()	()	()
Informationsquellen richtig angeben.	()	()	()	()	()
Die Bedeutung digitaler Medien für die Berufswelt anhand von Beispielen erläutern.	()	()	()	()	()
Geeignete Medien für spezifische Zwecke auswählen (Information, Unterhaltung, Bildung etc.).	()	()	()	()	()
Den Einfluss digitaler Medien auf das gesellschaftliche Leben erklären.	()	()	()	()	()
Das Wirkungspotential von Gewalt in den Medien einschätzen.	()	()	()	()	()
Erklären können, warum verschiedene Akteure den gleichen Sachverhalt unterschiedlich darstellen.	()	()	()	()	()
Souverän zwischen realer und virtueller Identität wechseln.	()	()	()	()	()
Erkennen, was Werbung und was journalistische Inhalte sind.	()	()	()	()	()
Die Gefahren von Mediensucht (Computerspiele, Soziale Netzwerke) einschätzen.	()	()	()	()	()
Onlineinhalte in urheberrechtlich unbedenklicher Form nutzen.	()	()	()	()	()
Mit Cybermobbing angemessen umgehen.	()	()	()	()	()
Sicher im Internet surfen.	()	()	()	()	()
Eigene Daten und Privatsphäre effektiv schützen.	()	()	()	()	()
Erkennen, wann personenbezogene Daten bei der Nutzung vernetzter Medien erfasst und weiterverarbeitet werden (z. B. für Werbezwecke).	()	()	()	()	()

Einsatz von Medien im Unterricht

Wie oft kommt es vor, dass Sie im Unterricht folgende Medientechnik, Software und Medienangebote einsetzen?

	mehr- mals pro Woche	ungefähr einmal pro Woche	ungefähr einmal pro Monat	seltener	nie
Computerkabinett	()	()	()	()	()
Interaktives Whiteboard	()	()	()	()	()
Beamer	()	()	()	()	()
Laptops, Smartphones, Tablets der Schülerinnen und Schüler	()	()	()	()	()
Präsentationsprogramm (z. B. PowerPoint) zusammen mit den Schülerinnen und Schülern anwenden	()	()	()	()	()
Textverarbeitungsprogramm (z. B. Word) zusammen mit den Schülerinnen und Schülern anwenden	()	()	()	()	()
Tabellenkalkulationsprogramm (z. B. Excel) zusammen mit den Schülerinnen und Schülern anwenden	()	()	()	()	()
Digitale Lernprogramme/ Lernspiele	()	()	()	()	()
Webseiten (z. B. von Organisationen, Enzyklopädien, Zeitungen)	()	()	()	()	()
Online-Videoangebote (z. B. YouTube, Vimeo, Mediathek)	()	()	()	()	()
Onlinekommunikation (z. B. Messenger, E-Mail, Soziale Netzwerke)	()	()	()	()	()
Internetsuchmaschinen	()	()	()	()	()

Gibt es noch andere Medientechnik, Software und Medienangebote, die Sie mindestens einmal pro Woche einsetzen?

Bitte hier eintragen: _____

Interne Ressourcen

Bitte bewerten Sie aus Ihrer persönlichen Sicht die folgenden Rahmenbedingungen in Ihrer Schule oder kreuzen Sie ggf. an „nicht vorhanden“!

	sehr gut	gut	befrie- digend	aus- reichend	mangel- haft	nicht vorhanden
Verfügbarkeit didaktischer Materialien für den Kurs Medienkunde	()	()	()	()	()	()
Medienpädagogische Unterstützung im Haus	()	()	()	()	()	()
Technischer Support	()	()	()	()	()	()
Unterstützung durch die Schulleitung beim Thema Medienkompetenz	()	()	()	()	()	()
Unterstützung durch Kolleginnen und Kollegen beim Thema Medienkompetenz	()	()	()	()	()	()
Zeit für Fortbildung zum Thema Medienkompetenz	()	()	()	()	()	()
Zeit für Unterrichtsvorbereitung	()	()	()	()	()	()
Umfang der IT-Ausstattung	()	()	()	()	()	()
Qualität der IT-Ausstattung	()	()	()	()	()	()
Softwareausstattung	()	()	()	()	()	()
Geschwindigkeit des Internetzugangs	()	()	()	()	()	()
WLAN-Zugang in den Räumen der Schule	()	()	()	()	()	()

Externe Ressourcen

Haben Sie schon einmal medienpädagogische Fortbildungsangebote genutzt?

Ich habe das Angebot schon genutzt	()	Ich weiß, es gibt so etwas, ich habe es aber nie genutzt	()	Ich kenne das Angebot nicht	()
weiter mit ↓		weiter mit ↓		weiter mit nächster Frage ↓	
Insgesamt betrachtet: Wie bewerten Sie das Angebot an <u>medienpädagogischer Fortbildung</u> ?					
	sehr gut	gut	befriedigend	ausreichend	mangelhaft
Umfang der Angebote	()	()	()	()	()
Qualität der Angebote	()	()	()	()	()

Warum haben Sie medienpädagogische Fortbildungsangebote bisher noch nie genutzt? Welcher der nachfolgenden Gründe war für Sie entscheidend?

Ich hatte keine Zeit dafür	Ich interessiere mich nicht dafür	Ich brauche das nicht	Das ist zu teuer	Andere Gründe
()	()	()	()	()

Haben Sie schon einmal online verfügbare Materialien für den Unterricht (z. B. Mediothek des Thüringer Schulportals, Mediendatenbank des TLfDI) genutzt?

Ich habe das Angebot schon genutzt	()	Ich weiß, es gibt so etwas, ich habe es aber nie genutzt	()	Ich kenne das Angebot nicht	()
weiter mit ↓		weiter mit ↓		weiter mit nächster Frage ↓	
Insgesamt betrachtet: Wie bewerten Sie das Angebot an <u>online verfügbaren Materialien für den Unterricht (z. B. Mediothek des Thüringer Schulportals, Mediendatenbank des TLfDI)</u> ?					
	sehr gut	gut	befriedigend	ausreichend	mangelhaft
Umfang der Angebote	()	()	()	()	()
Qualität der Angebote	()	()	()	()	()

Warum haben Sie online verfügbare Materialien für den Unterricht (z. B. Mediothek des Thüringer Schulportals, Mediendatenbank des TLfDI) bisher noch nie genutzt? Welcher der nachfolgenden Gründe war für Sie entscheidend?

Ich hatte keine Zeit dafür	Ich interessiere mich nicht dafür	Ich brauche das nicht	Das ist zu teuer	Andere Gründe
()	()	()	()	()

Haben Sie schon einmal medienpädagogische Unterstützung durch Fachberaterinnen und Fachberater für Medienkunde in Anspruch genommen?

Ich habe das Angebot schon genutzt	()	Ich weiß, es gibt so etwas, ich habe es aber nie genutzt	()	Ich kenne das Angebot nicht	()
weiter mit ↓		weiter mit ↓		weiter mit nächster Frage ↓	
<p>Insgesamt betrachtet: Wie bewerten Sie das Angebot an <u>medienpädagogischer Unterstützung durch Fachberaterinnen und Fachberater für Medienkunde</u>?</p>					
	sehr gut	gut	befriedigend	ausreichend	mangelhaft
Umfang der Angebote	()	()	()	()	()
Qualität der Angebote	()	()	()	()	()

Warum haben Sie medienpädagogische Unterstützung durch Fachberaterinnen und Fachberater für Medienkunde bisher noch nie genutzt? Welcher der nachfolgenden Gründe war für Sie entscheidend?

Ich hatte keine Zeit dafür	Ich interessiere mich nicht dafür	Ich brauche das nicht	Das ist zu teuer	Andere Gründe
()	()	()	()	()

Haben Sie schon einmal die Unterstützung externer Expertinnen und Experten, die medienpädagogische Angebote vor Ort in den Schulen machen, genutzt?

Ich habe das Angebot schon genutzt	()	Ich weiß, es gibt so etwas, ich habe es aber nie genutzt	()	Ich kenne das Angebot nicht	()
weiter mit ↓		weiter mit ↓		weiter mit nächster Frage ↓	
<p>Insgesamt betrachtet: Wie bewerten Sie das medienpädagogische Angebot, das durch externe Expertinnen und Experten vor Ort in den Schulen durchgeführt wird?</p>					
	sehr gut	gut	befriedigend	ausreichend	mangelhaft
Umfang der Angebote	()	()	()	()	()
Qualität der Angebote	()	()	()	()	()

Warum haben Sie die Unterstützung externer Expertinnen und Experten, die medienpädagogische Angebote vor Ort in den Schulen machen bisher noch nie genutzt? Welcher der nachfolgenden Gründe war für Sie entscheidend?

Ich hatte keine Zeit dafür	Ich interessiere mich nicht dafür	Ich brauche das nicht	Das ist zu teuer	Andere Gründe
()	()	()	()	()

Wichtigkeit von Medienkompetenzen

Wir haben noch einige weitere Fragen zu den Wissensbeständen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, über die Schülerinnen und Schüler nach Beendigung der Schulzeit verfügen sollten. Bitte kreuzen Sie jeweils an, wie wichtig die genannten Aspekte Ihrer Meinung nach sind!

	be- sonders wichtig	sehr wichtig	auch noch wichtig	nicht ganz so wichtig	un- wichtig
Glaubwürdigkeit unterschiedlicher Informationsquellen beurteilen.	()	()	()	()	()
Bei der gleichzeitigen Nutzung verschiedener Medien den Überblick behalten.	()	()	()	()	()
Medien bei der Zusammenarbeit mit anderen zielgerichtet nutzen.	()	()	()	()	()
Informationen aus verschiedenen Quellen zusammenführen und interpretieren.	()	()	()	()	()
Dateiformate unterscheiden und sie den richtigen Programmen zuordnen.	()	()	()	()	()
Technische Begriffe wie z. B. Auflösung, Speicherkapazität, Übertragungsrate richtig verwenden.	()	()	()	()	()
Daten grafisch und tabellarisch darstellen.	()	()	()	()	()
Mit einem Tabellenkalkulationsprogramm (z. B. Excel) Berechnungen durchführen.	()	()	()	()	()
Effektiv nach Informationen suchen.	()	()	()	()	()
Für die Kommunikation mit verschiedenen Partnern jeweils geeignete Medien verwenden.	()	()	()	()	()
Angemessene Umgangsformen bei der Onlinekommunikation (Netiquette) beachten.	()	()	()	()	()
Gestaltungsprinzipien für Printmedien (Schriftarten, Absatzgestaltung etc.) praktisch anwenden.	()	()	()	()	()
Digitale Medienangebote (z. B. Videos, Webseite, Fotodokumentation) kreativ gestalten.	()	()	()	()	()
Arbeitsergebnisse mit Hilfe einer digitalen Präsentation (z. B. PowerPoint) vorstellen.	()	()	()	()	()

Medienkompetenzen in der Praxis

Wenn Sie an die letzten Jahre zurückdenken: Wie häufig haben Sie mit Ihren Schülerinnen und Schülern die folgenden Fragestellungen bearbeitet / Aufgaben geübt?

	sehr häufig	häufig	ab und zu	selten	nie
Glaubwürdigkeit unterschiedlicher Informationsquellen beurteilen.	()	()	()	()	()
Bei der gleichzeitigen Nutzung verschiedener Medien den Überblick behalten.	()	()	()	()	()
Medien bei der Zusammenarbeit mit anderen zielgerichtet nutzen.	()	()	()	()	()
Informationen aus verschiedenen Quellen zusammenführen und interpretieren.	()	()	()	()	()
Dateiformate unterscheiden und sie den richtigen Programmen zuordnen.	()	()	()	()	()
Technische Begriffe verwenden und erläutern, wie z. B. Auflösung, Speicherkapazität, Übertragungsrate.	()	()	()	()	()
Daten grafisch und tabellarisch darstellen.	()	()	()	()	()
Mit einem Tabellenkalkulationsprogramm (z. B. Excel) Berechnungen durchführen.	()	()	()	()	()
Effektiv nach Informationen suchen.	()	()	()	()	()
Für die Kommunikation mit verschiedenen Partnern jeweils geeignete Medien verwenden.	()	()	()	()	()
Angemessene Umgangsformen bei der Onlinekommunikation (Netiquette) anwenden.	()	()	()	()	()
Gestaltungsprinzipien für Printmedien (Schriftarten, Absatzgestaltung etc.) praktisch anwenden.	()	()	()	()	()
Digitale Medienangebote (z. B. Videos, Webseite, Fotodokumentation) kreativ gestalten.	()	()	()	()	()
Arbeitsergebnisse mit Hilfe einer digitalen Präsentation (z. B. PowerPoint) vorstellen.	()	()	()	()	()

Wahrnehmung von Medienkompetenzen

Wie gut beherrschen Ihre Schülerinnen und Schüler die nachfolgenden Aspekte, wenn sie die Schule verlassen, an der Sie unterrichten? Bewerten Sie bitte die Schülerinnen und Schüler allgemein, d.h. unabhängig von individuellen Unterschieden.

	sehr gut	gut	befriedigend	ausreichend	mangelhaft
Glaubwürdigkeit unterschiedlicher Informationsquellen beurteilen.	()	()	()	()	()
Bei der gleichzeitigen Nutzung verschiedener Medien den Überblick behalten.	()	()	()	()	()
Medien bei der Zusammenarbeit mit anderen zielgerichtet nutzen.	()	()	()	()	()
Informationen aus verschiedenen Quellen zusammenführen und interpretieren.	()	()	()	()	()
Dateiformate unterscheiden und sie den richtigen Programmen zuordnen.	()	()	()	()	()
Technische Begriffe wie z. B. Auflösung, Speicherkapazität, Übertragungsrate richtig verwenden.	()	()	()	()	()
Daten grafisch und tabellarisch darstellen.	()	()	()	()	()
Mit einem Tabellenkalkulationsprogramm (z. B. Excel) Berechnungen durchführen.	()	()	()	()	()
Effektiv nach Informationen suchen.	()	()	()	()	()
Für die Kommunikation mit verschiedenen Partnern jeweils geeignete Medien verwenden.	()	()	()	()	()
Angemessene Umgangsformen bei der Onlinekommunikation (Netiquette) beachten.	()	()	()	()	()
Gestaltungsprinzipien für Printmedien (Schriftarten, Absatzgestaltung etc.) praktisch anwenden.	()	()	()	()	()
Digitale Medienangebote (z. B. Videos, Webseite, Fotodokumentation) kreativ gestalten.	()	()	()	()	()
Arbeitsergebnisse mit Hilfe einer digitalen Präsentation (z. B. PowerPoint) vorstellen.	()	()	()	()	()

Quelle der eigenen Kompetenzen

Bitte kreuzen Sie an, wie Sie die folgenden Kompetenzen erworben haben!

(Mehrfachnennungen möglich)

	Im Rahmen von Ausbildung/ Studium/ Referendariat/ Vorbereitungs- dienst	Bei Fort- bildun- gen	Beim Aus- tausch mit Kollegen aus der Schule	Beim Aus- tausch mit den Schülern	Auto- didak- tisch	Diese Kompetenz konnte ich mir bisher nicht aneignen
Medien souverän bedienen	()	()	()	()	()	()
Eigene Mediennutzung kritisch reflektieren	()	()	()	()	()	()
Die Schülerinnen und Schüler anleiten, Medien souverän zu bedienen	()	()	()	()	()	()
Die Schülerinnen und Schülern zu einer kritisch- reflektierenden Nutzung von Medien anleiten	()	()	()	()	()	()
Medien im Unterricht didaktisch einsetzen	()	()	()	()	()	()
Mit Schülerinnen und Schülern außerhalb des Unterrichts angemessen online kommunizieren	()	()	()	()	()	()
Mit Cybermobbing durch die Schülerinnen und Schüler angemessen umgehen	()	()	()	()	()	()
Regeln für die Mediennutzung der Schülerinnen und Schülern im Unterricht entwickeln und umsetzen	()	()	()	()	()	()
Ergebnisse von Schulleistungsstudien (PISA, ICILS) interpretieren	()	()	()	()	()	()
Onlinekurse durchführen	()	()	()	()	()	()
Plagiatskontrollen durchführen	()	()	()	()	()	()

Meinungen über Medien, Bildung und Gesellschaft

Bitte kreuzen Sie an, wie sehr Sie den folgenden Aussagen zustimmen oder wie sehr Sie diese ablehnen!

	völlig zustim- men	über- wiegend zustim- men	teils / teils	über- wiegend ablehnen	völlig ab- lehnen
Medienkompetenz ist eine Alltagskompetenz, die die Schülerinnen und Schüler heute unbedingt benötigen.	()	()	()	()	()
Im Kursplan Medienkunde sollte genauer festgelegt werden, welche Ziele in welchem Fach erreicht werden sollen.	()	()	()	()	()
Die Kompetenzziele im Kursplan Medienkunde sind verständlich formuliert.	()	()	()	()	()
Nach meiner Einschätzung werden viele Dinge, die die Schülerinnen und Schüler laut Medienpass gelernt haben sollen, kaum oder gar nicht in unserer Schule vermittelt.	()	()	()	()	()
Der Medienpass ist eine sinnvolle Ergänzung des Zeugnisses.	()	()	()	()	()
Die Idee des integrativen Medienkundeunterrichts ist sehr gut.	()	()	()	()	()
Die Umsetzung des integrativen Medienkundeunterrichts an unserer Schule funktioniert sehr gut.	()	()	()	()	()
Die Lehrerinnen und Lehrer sollten möglichst viel Freiheit haben, wie sie den Kurs Medienkunde umsetzen.	()	()	()	()	()
Die Inhalte des Kurses Medienkunde gehören ganz selbstverständlich zum Stoff dazu, den ich unterrichte.	()	()	()	()	()
Durch die Einbindung des Kurses Medienkunde in mein Fach habe ich zusätzliche Arbeit.	()	()	()	()	()
Es ist gut, wenn die Schülerinnen und Schüler im Unterricht private digitale Geräte (Smartphones, Laptops, etc.) nutzen können.	()	()	()	()	()
Erziehung im Umgang mit Medien ist in erster Linie Sache der Eltern.	()	()	()	()	()
Die Schülerinnen und Schüler lernen den richtigen Umgang mit Medien auch ohne die Schule.	()	()	()	()	()
Medienbildung ist ein Teil der Persönlichkeitsentwicklung.	()	()	()	()	()
An den Schulen sollten Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen stärker in die Medienbildung eingebunden werden.	()	()	()	()	()
Es sollte an jeder Schule speziell ausgebildete Fachlehrerinnen und Fachlehrer für Medienbildung geben.	()	()	()	()	()
Es sollte an jeder Schule Lehrerinnen und Lehrer geben, die die schulinterne Umsetzung des Kursplanes koordinieren und unterstützen.	()	()	()	()	()

Zukunft des Kurses Medienkunde

Wie sollte der Kurs Medienkunde in Zukunft gestaltet sein? Welche der Optionen finden Sie am besten?

- ☐ () Das integrative Konzept sollte fortgeführt werden.
- ☐ () Das integrative Konzept sollte durch ein Fach Medienkunde **ergänzt** werden.
- ☐ () Das integrative Konzept sollte durch ein Fach Medienkunde **ersetzt** werden.
- ☐ () Weder der Kurs Medienkunde noch ein Fach Medienkunde werden benötigt.

Falls Sie weitere Anregungen und Vorschläge zur Weiterentwicklung und Verbesserung des Medienkundeunterrichts haben, würden wir uns freuen, wenn Sie diese hier aufschreiben. (Wenn der Platz nicht ausreicht, können Sie gerne weitere Blätter hinzufügen).

Zur Person

Wie wichtig sind Ihnen die folgenden Medien für Ihre private Lebensgestaltung?

	besonders wichtig	sehr wichtig	auch noch wichtig	nicht ganz so wichtig	unwichtig
Smartphone	()	()	()	()	()
Fernsehen	()	()	()	()	()
Tageszeitung	()	()	()	()	()
Computer	()	()	()	()	()
Internet	()	()	()	()	()
Soziale Medien	()	()	()	()	()
Radio	()	()	()	()	()

Bitte geben Sie Ihr Dienstalster an:

- ☐ im Referendariat/Vorbereitungsdienst
☐ 1 bis 4 Dienstjahre
☐ 5 bis 14 Dienstjahre
☐ 15 bis 24 Dienstjahre
☐ 25 Dienstjahre und mehr

Bitte geben Sie Ihr Alter an!

- ☐ bis 29 Jahre
☐ 30 – 34 Jahre
☐ 35 – 39 Jahre
☐ 40 – 44 Jahre
☐ 45 – 49 Jahre
☐ 50 – 54 Jahre
☐ 55 Jahre und älter

Bitte geben Sie Ihr Geschlecht an: ☐ weiblich ☐ männlich

In welchem Landkreis/ welcher kreisfreien Stadt befindet sich Ihre Schule?

<input type="checkbox"/> Altenburger Land	<input type="checkbox"/> Ilm-Kreis	<input type="checkbox"/> Sömmerda
<input type="checkbox"/> Eichsfeld	<input type="checkbox"/> Jena	<input type="checkbox"/> Sonneberg
<input type="checkbox"/> Eisenach	<input type="checkbox"/> Kyffhäuserkreis	<input type="checkbox"/> Suhl
<input type="checkbox"/> Erfurt	<input type="checkbox"/> Nordhausen	<input type="checkbox"/> Unstrut-Hainich-Kreis
<input type="checkbox"/> Gera	<input type="checkbox"/> Saale-Holzland-Kreis	<input type="checkbox"/> Wartburgkreis
<input type="checkbox"/> Gotha	<input type="checkbox"/> Saale-Orla-Kreis	<input type="checkbox"/> Weimar
<input type="checkbox"/> Greiz	<input type="checkbox"/> Saalfeld-Rudolstadt	<input type="checkbox"/> Weimarer Land
<input type="checkbox"/> Hildburghausen	<input type="checkbox"/> Schmalkalden-Meiningen	

Anhang C: Schulleitungsfragebogen

Sehr geehrte Schulleiterin, sehr geehrter Schulleiter,

durch diese Untersuchung wollen wir herausfinden, welche Rolle die Aneignung von Medienkompetenz im Schulunterricht derzeit spielt und welche Bedeutung sie Ihrer Meinung nach haben sollte. Die Befragung dient wissenschaftlichen Zwecken, die im Rahmen einer Promotion bearbeitet werden, und sie soll zudem helfen, das Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport bei der Weiterentwicklung der Lehr- und Kurspläne sowie der Fortbildungsangebote zu beraten.

Für die Befragung wurden insgesamt 88 Schulen mit über 2500 Lehrerinnen und Lehrern per Zufallsauswahl ausgewählt, sodass repräsentative Ergebnisse erzielt werden können. Wir möchten im Projekt nicht nur die Sicht der Lehrerinnen und Lehrer kennenlernen, sondern auch die der Schulleiterinnen und Schulleiter. Deswegen ist es für den Erfolg des Projekts von großer Wichtigkeit, dass auch Sie uns Ihre Meinung mitteilen.

Die erzielten Ergebnisse sollen dazu dienen, das Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport bei der Weiterentwicklung der entsprechenden Lehr- und Kurspläne sowie der Fortbildungsangebote zu beraten.

Das Ausfüllen des Fragebogens dauert ca. 5–10 Minuten. Die meisten Fragen sind zum Ankreuzen, am Ende des Fragebogens werden Sie aber auch die Möglichkeit haben, in einer offenen Frage alle Dinge anzusprechen, die von uns nicht thematisiert wurden. Ihre Teilnahme ist freiwillig und erfolgt völlig anonym. Alle Angaben werden vertraulich behandelt. Die Ergebnisse werden nur in zusammenfassenden Statistiken veröffentlicht. Falls Sie Fragen zur Untersuchung haben, können Sie sich gerne jederzeit an uns wenden.

Um die Befragung zu starten und um später zur nächsten Seite zu kommen, klicken Sie bitte unten rechts auf "Weiter"!

Wir danken Ihnen für Ihre Unterstützung.

Prof. Dr. Jens Wolling
Institut für Medien und Kommunikationswissenschaft
TU Ilmenau
03677 694654
Jens.wolling@tu-ilmenau.de

Priscila Berger
Institut für Medien und Kommunikationswissenschaft
U Ilmenau
03677 694673
Priscila.berger@tu-ilmenau.de

Kursplan Medienkunde

Wie die Medienbildung in Thüringen realisiert werden soll, wird im Kursplan Medienkunde beschrieben. Bitte kreuzen Sie an, wie sehr Sie den folgenden Aussagen zustimmen oder wie sehr Sie diese ablehnen.

	völlig zu- stimmen	über- wiegend zustimmen	teils / teils	über- wiegend ablehnen	völlig ab- lehnen
Ich kenne den Kursplan Medienkunde gut.	()	()	()	()	()
Im Kursplan Medienkunde sollte genauer festgelegt werden, welche Ziele in welchem Fach erreicht werden sollen.	()	()	()	()	()
Die Kompetenzziele im Kursplan Medienkunde sind gut verständlich formuliert.	()	()	()	()	()
Die Umsetzung des integrativen Medienkundeunterrichts funktioniert sehr gut in unserer Schule.	()	()	()	()	()
Unser Schule unternimmt weit überdurchschnittliche Anstrengungen, um die Medienkompetenz der Schüler zu fördern.	()	()	()	()	()
Die Vermittlung von Medienkompetenz spielt in unserer Schule generell eine sehr große Rolle.	()	()	()	()	()
An unserer Schule gibt es viele Initiativen, in denen es um die Vermittlung von Medienkompetenz geht (z. B. Projekttag, AGs, Projektarbeiten, Teilnahme an Wettbewerben).	()	()	()	()	()

Wie sollte der Kurs Medienkunde in Zukunft gestaltet sein? Welche der Optionen finden Sie am besten?

- () Das integrative Konzept sollte fortgeführt werden.
- () Das integrative Konzept sollte durch ein Fach Medienkunde **ergänzt** werden.
- () Das integrative Konzept sollte durch ein Fach Medienkunde **ersetzt** werden.
- () Weder der Kurs Medienkunde noch ein Fach Medienkunde werden benötigt.

Planung und Umsetzung des Kurses Medienkunde

Auf der Grundlage des Kursplans sollen die Thüringer Schulen einen schulinternen Lehr- und Lernplan (SILLP) erarbeiten.

Hat Ihre Schule einen SILLP für den Kurs Medienkunde? () ja () nein

Falls ja, beantworten Sie bitte auch die nächsten vier Fragen zum SILLP:

Wann wurde der SILLP für den Kurs Medienkunde entwickelt? Jahr: _____

Wurde der SILLP für den Kurs Medienkunde seitdem überarbeitet? () ja () nein

Wer hat den SILLP entwickelt?

- () ein(e) Lehrer(in)
- () mehrere Lehrer(innen)
- () mehrere Lehrer(innen) zusammen mit mir
- () ich habe das allein gemacht
- () andere: _____
- () ich weiß nicht, wer das gemacht hat

Hatten Sie Unterstützung durch Fachberaterinnen oder Fachberater für Medienkunde bei der SILLP-Entwicklung und Umsetzung?

() ja () nein

Wie häufig fanden an Ihrer Schule in den letzten Jahren Planungs- und Auswertungsgespräche zum Kurs Medienkunde statt?

- () öfter als zweimal pro Jahr
- () zweimal pro Jahr
- () einmal pro Jahr
- () seltener
- () nie

Wie wird der Kurs Medienkunde derzeit bei Ihnen in der Schule umgesetzt? In welchen Fächern werden Aspekte des Kurses Medienkunde integriert?

(Mehrfachnennungen möglich)

<input type="checkbox"/> in (fast) allen Fächern	<input type="checkbox"/> das entscheidet der/die Lehrer/in	<input type="checkbox"/> in keinem Fach
<input type="checkbox"/> Astronomie	<input type="checkbox"/> Geschichte	<input type="checkbox"/> Religionslehre
<input type="checkbox"/> Biologie	<input type="checkbox"/> Informatik	<input type="checkbox"/> Sozialkunde/ Sozialwesen/ Gesellschaftswissenschaften
<input type="checkbox"/> Chemie	<input type="checkbox"/> Kunst / Darstellen u. Gestalten	
<input type="checkbox"/> Deutsch	<input type="checkbox"/> Mathematik	<input type="checkbox"/> Sport
<input type="checkbox"/> Ethik	<input type="checkbox"/> Mensch-Natur-Technik	<input type="checkbox"/> Technisches Werken
<input type="checkbox"/> Fremdsprachen	<input type="checkbox"/> Musik	<input type="checkbox"/> Wirtschaft und Recht
<input type="checkbox"/> Geografie	<input type="checkbox"/> Physik	<input type="checkbox"/> Wirtschaft-Umwelt-Europa
	<input type="checkbox"/> Seminarfach	

Wie viele Kolleginnen und Kollegen sind an Ihrer Schule mit der Umsetzung des Kurses Medienkunde betraut?

- ☐ weniger als 20% der Kolleginnen und Kollegen
- ☐ 20% bis unter 40% der Kolleginnen und Kollegen
- ☐ 40% bis unter 60% der Kolleginnen und Kollegen
- ☐ 60% bis 80% der Kolleginnen und Kollegen
- ☐ über 80% der Kolleginnen und Kollegen

Medienpass

Laut Kursplan Medienkunde erhalten in Thüringen die Schülerinnen und Schüler in Ergänzung zum Zeugnis einen Medienpass. Gibt es in Ihrer Schule einen Medienpass?

☐ ja ☐ nein

Bitte kreuzen Sie an, wie sehr Sie den folgenden Aussagen zustimmen oder wie sehr Sie diese ablehnen.

	völlig zu- stimmen	über- wiegend zustimmen	teils / teils	über- wiegend ablehnen	völlig ab- lehnen
Viele Dinge, die die Schülerinnen und Schüler laut Medienpass gelernt haben sollen, werden in unserer Schule kaum oder gar nicht vermittelt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Der Medienpass ist eine sinnvolle Ergänzung des Zeugnisses.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Rahmenbedingungen

Was würde Ihre Schule brauchen, um das Konzept des Kurses Medienkunde (noch) besser umzusetzen? Wie sehr müsste dafür die Situation an Ihrer Schule bezüglich der folgenden Aspekte verbessert werden?

	Müsste sehr verbessert werden	Müsste etwas verbessert werden	Verbesserung ist nicht notwendig, weil wir gut genug aufgestellt sind	Verbesserung ist nicht notwendig, weil das für die Zielsetzung des Kurses Medienkunde nicht so wichtig ist
Medienkompetenz der Lehrkräfte	()	()	()	()
Verfügbarkeit didaktischer Materialien für den Medienkundeunterricht	()	()	()	()
Medienpädagogische Unterstützung durch speziell ausgebildete Fachlehrer	()	()	()	()
Medienpädagogische Unterstützung durch Sozialpädagogen	()	()	()	()
Möglichkeit zur Nutzung medienbezogener Fortbildungsangebote	()	()	()	()
Technischer Support	()	()	()	()
Zeit für Fortbildungen zum Thema Medienkompetenz	()	()	()	()
Zeit für die Unterrichtsvorbereitung	()	()	()	()
IT-Hardwareausstattung	()	()	()	()
Softwareausstattung	()	()	()	()
Geschwindigkeit des Internetzugangs	()	()	()	()
Vernetzung der Räume in der Schule	()	()	()	()
Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern (z. B. Thillm, TLM)	()	()	()	()
Zusammenarbeit mit Eltern	()	()	()	()
Unterstützung durch den Schulträger	()	()	()	()
Unterstützung durch das Ministerium	()	()	()	()

Ist die Nutzung von privaten digitalen Geräten (Smartphones, Laptops, ...) während des Unterrichts in Ihrer Schule erlaubt?

- ☐ fast immer erlaubt
- ☐ nur zu bestimmten Gelegenheiten erlaubt
- ☐ grundsätzlich nicht erlaubt

Falls Sie weitere Anregungen und Vorschläge zur Weiterentwicklung und Verbesserung des Medienkundeunterrichts haben, würden wir uns freuen, wenn Sie diese hier aufschreiben!

(Wenn der Platz nicht ausreicht, können Sie gerne weitere Blätter hinzufügen).

Zur Schule**Wie viele Lehrerinnen und Lehrer unterrichten an Ihrer Schule?**

- ☐ weniger als 10
- ☐ 10 bis 20
- ☐ 21 bis 30
- ☐ 31 bis 40
- ☐ 41 bis 50
- ☐ mehr als 50

Zu welcher Schulart gehört Ihre Schule?

- ☐ Regelschule
- ☐ Gymnasium
- ☐ Thüringer Gemeinschaftsschule
- ☐ Gesamtschule
- ☐ Förderschule

In welchem Landkreis/ welcher kreisfreien Stadt befindet sich Ihre Schule?

<input type="checkbox"/> Altenburger Land	<input type="checkbox"/> Ilm-Kreis	<input type="checkbox"/> Sömmerda
<input type="checkbox"/> Eichsfeld	<input type="checkbox"/> Jena	<input type="checkbox"/> Sonneberg
<input type="checkbox"/> Eisenach	<input type="checkbox"/> Kyffhäuserkreis	<input type="checkbox"/> Suhl
<input type="checkbox"/> Erfurt	<input type="checkbox"/> Nordhausen	<input type="checkbox"/> Unstrut-Hainich-Kreis
<input type="checkbox"/> Gera	<input type="checkbox"/> Saale-Holzland-Kreis	<input type="checkbox"/> Wartburgkreis
<input type="checkbox"/> Gotha	<input type="checkbox"/> Saale-Orla-Kreis	<input type="checkbox"/> Weimar
<input type="checkbox"/> Greiz	<input type="checkbox"/> Saalfeld-Rudolstadt	<input type="checkbox"/> Weimarer Land
<input type="checkbox"/> Hildburghausen	<input type="checkbox"/> Schmalkalden-Meiningen	